



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música
Mestrado em Música

O Ensino da Clarineta em Nível Superior: materiais didáticos e o desenvolvimento técnico-interpretativo do clarinetista

Eduardo Filippe de Lima

João Pessoa
Março de 2019



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música
Mestrado em Música

O Ensino da Clarineta em Nível Superior: materiais didáticos e o desenvolvimento técnico-interpretativo do clarinetista

Eduardo Filippe de Lima

Orientador: Dr. Fábio Henrique Gomes Ribeiro

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical.

João Pessoa
Março de 2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732e Lima, Eduardo Filipe de.

O Ensino da Clarineta em Nível Superior: materiais didáticos e o desenvolvimento técnico-interpretativo do clarinetista / Eduardo Filipe de Lima. - João Pessoa, 2019.

111f. : il.

Orientação: Fábio Henrique Gomes Ribeiro.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Ensino de instrumento musical. 2. Ensino da clarineta em nível superior. 3. Materiais didáticos para clarineta. 4. Desenvolvimento técnico-interpretativo do clarinet. I. Ribeiro, Fábio Henrique Gomes. II. Título.

UFPB/BC



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Título da dissertação: “O Ensino da Clarineta em Nível Superior: materiais didáticos e o desenvolvimento técnico-interpretativo do clarinetista”

Mestrando: Eduardo Filippe de Lima

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fabio Henrique Gomes Ribeiro
Orientador/UEPB

Prof. Dr. Gueber Pessoa Santos
Membro Externo ao Programa/UEPB

Profa. Dra. Carla Pereira dos Santos
Membro Externo ao Programa/UEPB

João Pessoa, 28 de março de 2019

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer imensamente a todos que contribuíram de maneira direta e indireta para a conclusão desse curso de mestrado, o qual me trouxe um profundo amadurecimento pessoal e profissional, e que simboliza o encerramento de mais um ciclo na minha carreira musical.

À minha família, que sempre me deu apoio e o suporte necessário para continuar com todos os meus projetos, incluindo esse curso;

Ao meu orientador, prof. Dr. Fábio Ribeiro, pela dedicação, atenção, e, principalmente, paciência, o que foi essencial para que todo o processo de construção deste trabalho fosse feito de uma maneira bastante tranquila;

Aos professores Amandy Bandeira, Arimateia Veríssimo, Aynara Silva, Carlos Rieiro, Jailson Raulino e João Paulo Araújo, por prontamente terem se disponibilizado para contribuir com essa pesquisa, esse suporte foi fundamental para a realização dessa pesquisa;

Além de Luceni Caetano, Alexandre Silva, Juciane Beltrame, Iris Vieira, Lucas Andrade, Renan Rezende, Matheus Barros, Priscila Santana, Letícia Nascimento, Raquel Avellar, Tiago de Oliveira, Luiz Fernando, e vários outros amigos que contribuíram da sua maneira para que este momento chegasse.

RESUMO

Este trabalho apresenta e discute os resultados de uma pesquisa acerca do ensino de instrumento musical e a utilização de materiais didáticos, mais especificamente sobre os processos envolvidos no ensino da clarineta em nível superior. O objetivo geral da pesquisa foi compreender as principais relações entre os materiais didáticos mais utilizados pelos professores de clarineta nos cursos de Bacharelado em Música da Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e o desenvolvimento técnico-interpretativo do clarinetista. Para isso, o processo metodológico incluiu pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas com professores de clarineta das instituições escolhidas. Para entender como o processo de desenvolvimento musical acontece, a base teórica deste trabalho abrangeu as perspectivas de textos do campo da educação musical sobre o assunto, tendo como aspecto fundamental os estudos em torno de parte das teorias sobre o desenvolvimento cognitivo musical de Keith Swanwick, mais especificamente o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical. Os principais resultados da pesquisa apontam que os materiais didáticos mais utilizados pelos professores de clarineta entrevistados foram majoritariamente elaborados por clarinetistas europeus do século XIX, e embora tenham sido construídos de maneira totalmente empírica, abrangem os aspectos técnicos e interpretativos que o referencial teórico alicerçado nas concepções teórico-metodológicas da educação musical apresenta como necessários para o processo de desenvolvimento musical do instrumentista. Contudo, com base nos dados do estudo realizado, foi possível notar que mesmo que os materiais tenham um conteúdo direcionado para conceitos específicos, o professor terá um papel proeminente na adequação desse direcionamento proposto pelo material didático e as especificidades do aluno para que o desenvolvimento do mesmo seja efetivo.

Palavras-chave: Ensino de instrumento musical; ensino da clarineta em nível superior; materiais didáticos para clarineta; desenvolvimento técnico-interpretativo do clarinetista.

ABSTRACT

This paper presents and discusses the results of a research about musical instrument teaching and the use of didactic materials, more specifically on the processes involved in the teaching of clarinet in higher education. The general objective of the research was to understand the main relationships between the didactic materials most used by clarinet teachers in the Bachelor of Music courses of the Federal University of Paraíba, Federal University of Pernambuco and the Federal University of Rio Grande do Norte, and the technical and interpretative development of the clarinetist. For this, the methodological process included bibliographical and documentary research, and semi-structured interviews with clarinet teachers from the chosen institutions. In order to understand how the process of musical development happens, the theoretical basis of this work has covered the perspectives of texts of the field of musical education about the subject, having as fundamental aspect the studies around part of the theories on the musical cognitive development of Keith Swanwick, more specifically the Spiral Model of Musical Development. The main research results point out that the didactic materials most used by the clarinet teachers interviewed were mostly elaborated by nineteenth century European clarinetists, and although they were constructed in a totally empirical way, they cover the technical and interpretative aspects that the theoretical referential based on the conceptions theoretical-methodological aspects of musical education presents as necessary for the process of musical development of the instrumentalist. However, based on the data of the study, it was possible to note that even if the materials have a content oriented to specific concepts, the teacher will have a prominent role in the appropriateness of this direction proposed by the didactic material and the specificities of the student, so his development will be effective.

Key words: Musical instrumental teaching; clarinet teaching in higher education; didactic materials for clarinet; technical and interpretative development of the clarinetist.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Espiral do desenvolvimento musical	25
FIGURA 2: Estudo n° 2	55
FIGURA 3: Estudo n° 3	56
FIGURA 4: Estudo n° 4	56
FIGURA 5: Estudo n° 11	57
FIGURA 6: Estudo n° 17	58
FIGURA 7: Estudo n° 5	60
FIGURA 8: Estudo n° 9	60
FIGURA 9: Estudo n° 23	60
FIGURA 10: Estudo n° 2	60
FIGURA 11: Estudo n° 13	61
FIGURA 12: Estudo n° 14	61
FIGURA 13: Estudo n° 17	62
FIGURA 14: Estudo n° 20	62
FIGURA 15: Estudo n° 2	63
FIGURA 16: Estudo n° 11	64
FIGURA 17: Estudo n° 1	67
FIGURA 18: Estudo n° 18	68
FIGURA 19: Estudo n° 31	69
FIGURA 20: Estudo n° 11	69
FIGURA 21: Estudo n° 23	70
FIGURA 22: Estudo n° 15	70
FIGURA 23: Capricho n° 1	73
FIGURA 24: Capricho n° 4	74
FIGURA 25: Capricho n° 7	74
FIGURA 26: Capricho n° 13	75
FIGURA 27: Capricho n° 13a	76
FIGURA 28: Capricho n° 16	77
FIGURA 29: Capricho n° 22	78
FIGURA 30: <i>Tägliche Studien I</i>	80
FIGURA 31: <i>Tägliche Studien II</i>	81
FIGURA 32: <i>Tägliche Studien III</i>	82

SUMÁRIO

Introdução	7
CAPÍTULO I	
O Ensino de Instrumento e seus Materiais Didáticos: um estado da arte	10
Um panorama contemporâneo das pesquisas sobre ensino de instrumento	11
Materiais didáticos: concepções e transformações	14
Pesquisas relacionadas com o ensino da clarineta	18
CAPÍTULO II	
Dimensões Teórico-Metodológicas do Estudo	22
Referencial teórico	22
Processos metodológicos	27
CAPÍTULO III	
O Ensino da Clarineta no Brasil: formação superior e materiais didáticos	31
Um panorama histórico do ensino superior da clarineta no Brasil	31
De 1800 à primeira metade do século XX	32
Da segunda metade do século XX à contemporaneidade	37
Os materiais didáticos utilizados no ensino institucional da clarineta	44
CAPÍTULO IV	
O Desenvolvimento Técnico-Interpretativo do Clarinetista: concepções pedagógicas em torno dos materiais didáticos	52
<i>20 Characteristic studies for clarinet</i> - H. E. Klosé	52
Aspectos fundamentais do material	54
<i>Grosse theoretische-praktische Clarinett-Schule op. 49</i> - Robert Stark	58
Aspectos fundamentais do material	59
<i>32 Etudes for clarinet</i> - Cyrille Rose	64
Aspectos fundamentais do material	66
<i>30 Capriccios</i> - Ernesto Cavallini	71
Aspectos fundamentais do material	73
<i>Vollständige Clarinett-Schule op. 63</i> - Carl Baermann	79
Aspectos fundamentais do material	80
Materiais didáticos, professores e desenvolvimento musical do clarinetista: algumas articulações	83
Materiais didáticos como representantes da oralidade e empirismo na construção do clarinetista	89
Considerações finais	93
Referências	96
Apêndices	105

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre o ensino de instrumento musical vêm crescendo de maneira bastante significativa nos últimos anos, e essa situação se dá, principalmente, pelo fato de que muitos dos processos envolvidos nessa prática ainda não foram analisados e discutidos de maneira sistemática, o que seria essencial para subsidiar novas práticas pedagógicas e metodologias para tornar o ensino de instrumento menos empírico.

Ao longo da minha formação como instrumentista, sempre questioneei essa falta de sistematização no ensino de instrumento e frequentemente procurava por referenciais que pudessem me auxiliar a compreender o processo de desenvolvimento das habilidades musicais de maneira progressiva, para entender os motivos de cada exercício, material ou obra que eu estava estudando. Mas foi no início das minhas atividades como professor de clarineta que pude notar que essa carência é um reflexo da literatura da área, onde há uma escassez de trabalhos voltados para assessorar o professor no planejamento das suas aulas, tornando todo o processo de ensino e aprendizagem majoritariamente empírico.

Esse problema está ainda mais presente nos níveis avançados, já que mesmo com um considerável crescimento das pesquisas sobre ensino de instrumento nos últimos anos, podemos notar que a educação musical tem focado seus trabalhos nos processos de iniciação no instrumento, o que contribui diretamente para a perpetuação dos moldes conservatoriais nos cursos superiores, que ainda preservam práticas tradicionais muito próximas das utilizadas no século XIX. E essa aproximação das perspectivas teóricas-metodológicas da educação musical dos níveis artísticos mais profissionais seria fundamental para desenvolver novas práticas pedagógicas que estejam em consonância com a contemporaneidade.

Todo esse contexto também envolve os materiais didáticos, que são ferramentas pedagógicas fundamentais para o ensino de instrumento, mas que ainda são majoritariamente aplicados de maneira pouco sistematizada. E nesse sentido, sempre admirei as concepções do meu professor de clarineta durante a graduação sobre os materiais que o mesmo utilizava, onde cada elemento presente no material era explorado de maneira bastante objetiva, sempre deixando claro os motivos e etapas necessárias para atingir os objetivos propostos. E os cursos de Bacharelado em Música das três universidades que formam o universo dessa pesquisa (UFPB, UFPE e UFRN) foram escolhidos justamente devido a sua ligação histórica, pois os atuais professores de clarineta dessas instituições foram alunos do mesmo professor citado anteriormente.

Com o propósito de contribuir para o preenchimento de algumas das lacunas relacionadas ao ensino da clarineta em nível superior e a utilização de materiais didáticos, esta pesquisa teve como objetivo compreender as principais relações entre os materiais didáticos mais utilizados pelos professores de clarineta nos cursos de Bacharelado em Música da Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e o desenvolvimento técnico-interpretativo do clarinetista. Para atingir esse objetivo foi necessário identificar os principais materiais didáticos utilizados pelos professores dessas instituições ao longo do curso superior, compreender os aspectos técnicos e interpretativos presentes em cada material, entender as principais concepções dos professores sobre as características desses materiais e sua relação com o processo de desenvolvimento musical do clarinetista.

O trabalho teve como principal base metodológica pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas com professores de clarineta, que foram utilizadas para aprofundar o entendimento das concepções acerca das características e aspectos fundamentais presentes nos materiais didáticos, assim como dos processos envolvidos no desenvolvimento técnico-interpretativo do clarinetista, que também foram refletidos sobre as bases epistemológicas presentes na fundamentação teórica desta pesquisa.

Para demonstrar de maneira coesa e com clareza todos os procedimentos e resultados desse processo investigativo, o trabalho foi dividido em 4 capítulos. No primeiro, é apresentado um panorama atual da literatura relacionada ao ensino de instrumento e seus materiais didáticos, onde demonstro as principais tendências metodológicas e epistemológicas da área, apresentando as suas características e lacunas, e posteriormente com um foco específico nas pesquisas relacionadas à clarineta, que é o campo onde está inserida esta pesquisa. Além disso, é exposto o contexto histórico do desenvolvimento dos materiais didáticos utilizados no ensino de instrumento, com o objetivo de entender suas concepções primárias, as transformações que sofreram através do tempo e a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem do instrumento.

No capítulo 2 apresento as concepções acerca do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman, que foi o referencial teórico escolhido para fundamentar a interpretação das informações coletadas na análise dos materiais e nas entrevistas com os professores. Também apresento os procedimentos metodológicos adotados para atingir os objetivos propostos, apontando de maneira mais detalhada como o universo deste trabalho foi delimitado, todos os instrumentos de coleta, organização e análise dos dados.

No terceiro capítulo é apresentado um panorama histórico do ensino superior da clarineta no Brasil, desde a consolidação do primeiro conservatório de música até a abertura dos primeiros cursos de pós-graduação e a situação atual das instituições de ensino superior que oferecem cursos específicos em clarineta. A partir dos dados coletados através de pesquisa bibliográfica e documental, foi possível identificar as principais influências no ensino da clarineta no Brasil e as mudanças nas concepções pedagógicas ao longo dos anos. Essas concepções de ensino se mostraram fundamentais para o processo de escolha dos materiais didáticos que formam a base do currículo do ensino de clarineta no Brasil, e para entender os motivos desses materiais terem sido introduzidos nos currículos das instituições brasileiras, apresento ainda o panorama histórico da criação e utilização dos materiais didáticos escritos especificamente para a clarineta, evidenciando suas concepções, conteúdos e objetivos.

No último capítulo realizo a análise dos materiais didáticos escolhidos, apontando suas principais características com base no seu conteúdo e na percepção dos professores quanto a quais aspectos técnicos e interpretativos estão presentes de maneira mais enfática em cada um desses materiais e de que forma são abordados. E por fim, as principais relações entre os materiais didáticos escolhidos e o desenvolvimento técnico-interpretativo do clarinetista foram compreendidas a partir da articulação entre essa caracterização dos materiais didáticos analisados e as perspectivas do desenvolvimento musical apresentadas pelo referencial teórico.

CAPÍTULO I

Ensino de Instrumento e seus Materiais Didáticos: um estado da arte

O ensino de instrumento é um campo que tem recebido cada vez mais atenção dos pesquisadores ligados à área da educação musical, mas apesar desse notável crescimento nos últimos anos, as pesquisas nessa subárea ainda são escassas se comparadas às demais linhas de pesquisa (CERQUEIRA, 2015, p. 48). Por se tratar de um campo bastante amplo e complexo, existem diversos aspectos passíveis de serem estudados, e Feitosa (2013) lista alguns deles:

Problemas relacionados ao ensino e aprendizado da música; práticas de ensino do professor de instrumento na sala de aula, incluindo a relação entre o tempo de aula que deve ser dedicado para a técnica e para os demais elementos da interpretação; qualidades necessárias ao professor de música; relações entre o professor de instrumento e seus alunos; estratégias para resolver questões técnicas na execução de repertórios diversos; decisões de interpretação em determinadas obras; etc. (FEITOSA, 2013, p. 15).

Apesar dessa diversidade de possibilidades dentro das pesquisas nessa área, por meio de uma pesquisa bibliográfica conduzida durante esse processo investigativo, pude notar uma nítida tendência das pesquisas em se concentrarem majoritariamente nos processos de ensino-aprendizagem que envolvem a iniciação ao instrumento musical. Tais perspectivas apresentam um foco no desenvolvimento de diferentes concepções para o ensino de instrumento, de modo a ir de encontro ao ensino tecnicista oriundo dos conservatórios, que foi herdado pelas universidades e, conseqüentemente, pelos professores de instrumento ali formados, perpetuando o modelo de ensino conservatorial (PEREIRA, 2014, p. 91).

Assim, este capítulo discute os principais resultados dessa pesquisa bibliográfica, que foi construída a partir de relevantes trabalhos de teses, dissertações e periódicos nacionais e internacionais na área da educação musical, com o propósito de apresentar as principais tendências epistemológicas e identificando as lacunas dessa área, primeiramente em um contexto mais amplo, apontando as diversas facetas e problematizações das pesquisas sobre ensino de instrumento, e depois com foco mais específico nos materiais didáticos e no ensino da clarineta, que são o eixo temático onde esta pesquisa se insere.

Um panorama contemporâneo das pesquisas sobre ensino de instrumento

Além das diferentes possibilidades metodológicas de ensino para iniciantes, como, por exemplo, as aulas coletivas em contrapartida às tradicionais aulas “um-a-um” (CAIRO, 2015; SANTOS, 2016), uma das alternativas pedagógicas frequentemente estudadas é a aprendizagem do instrumento por meio de atividades de criação musical (composição/improvisação), como podemos ver nos trabalhos de Almeida (2014) e Machado (2014). Esse último, ao desenvolver um caderno de iniciação para os instrumentos de cordas dedilhadas por meio da improvisação livre, relata que esse modelo de prática pedagógica utilizado no seu estudo obteve um resultado bastante significativo, pois pôde contribuir no desenvolvimento da “criatividade musical/instrumental através da pesquisa por novas sonoridades, novos timbres, novos gestos instrumentais, incentivando a exploração sonora sem compromisso ou obrigatoriedade técnica” (MACHADO, 2014, p. 180).

O educador musical inglês Keith Swanwick já apontava para essas diferentes perspectivas no ensino de instrumento ainda na década de 1990, ressaltando as atividades em grupo e o incentivo à criatividade como essenciais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais efetiva:

A aprendizagem musical acontece através de um engajamento multifacetado: solfejando, praticando, escutando os outros, apresentando-se, integrando ensaios e apresentações em público com um programa que também integre a improvisação. Precisamos também encontrar espaço para o engajamento intuitivo pessoal do aluno, um lugar onde todo o conhecimento comece e termine. (SWANWICK, 1994a, p. 1)

Voltando o olhar para o ensino de instrumento em contextos não-formais, as pesquisas ainda se mantêm concentradas nos primeiros passos do aluno na aprendizagem do instrumento, como nos trabalhos direcionados para o ensino à distância (COSTA, 2013; SERAFIM, 2014), ou nos estudos sobre as tradicionais bandas de música (CISLAGHI, 2011; OLIVEIRA, 2013), que são instituições conectadas às raízes do processo histórico de desenvolvimento do ensino de instrumentos de sopro desde o Brasil Colônia, e têm um papel pedagógico muito importante na iniciação musical de diversos instrumentistas (SERAFIM, 2014, p. 17).

Embora ressalte a importância do estudo dos processos de iniciação ao instrumento musical, a centralização nesse tema que ainda podemos observar atualmente nos trabalhos da área da educação musical já era criticada por Borém há mais de uma década. O pesquisador aponta que a escassez de trabalhos voltados para os processos de ensino de instrumento em níveis mais avançados é resultado “da falta de uma proximidade maior entre os artistas e a educação musical a respeito dos altos níveis de excelência da performance musical”

(BORÉM, 2006, p. 49), e esse distanciamento contribui significativamente para a perpetuação dos moldes do ensino conservatorial, e de maneira ainda mais acentuada, devido à natureza conservatorial e excludente que ainda está presente de forma preponderante nos cursos de música das universidades brasileiras.

Por outro lado, apesar de ainda serem minoria na área, nos últimos anos podemos observar um considerável aumento de trabalhos acerca do ensino de instrumento em nível superior. Boa parte dessas pesquisas têm como objetivo principal delinear o panorama atual que se encontra o ensino de um determinado instrumento nas instituições de ensino superior brasileiras (MODELO, 2015; SCARDUELLI; FIORINI, 2015; FEITOSA, 2016; REIS, 2016; MEIRELLES, 2017; MARIANO, 2018), sem que haja, entretanto, um aprofundamento em aspectos mais específicos das práticas pedagógicas e da formação dos alunos. Como exemplo de um desses aspectos, podemos citar o processo de formação de músicos de orquestra, tema esse que é escasso até mesmo na literatura internacional e que é um dos campos de atuação mais almejado pelos alunos de cursos superiores em música (CALISSENDORFF; HANNESSON, 2017).

Uma outra vertente temática que está bastante presente nas discussões acerca do ensino superior, trata da relação entre professor e aluno (HARDER, 2003; GLASER, 2005; MOURA, 2013), relação essa que muitas vezes ainda se caracteriza por aulas baseadas mais na imitação do que em conceitos desenvolvidos, em um modelo muito similar ao utilizado no século XVIII, onde o professor era o detentor do conhecimento e deveria transmitir, da mesma maneira que aprendeu, as habilidades necessárias para exercer o ofício de músico.

Harder corrobora com essa afirmação ao apontar que mesmo com as mudanças ocorridas ao longo dos séculos, as aulas de instrumento no século XXI “continuam a seguir, quase que exclusivamente uma tradição oral, em um processo de transmissão no estilo ‘mestre-discípulo’ em aulas individuais” (HARDER, 2008, p. 133).

A perpetuação desse modelo de ensino se dá, muitas vezes, pela falta de capacitação pedagógica dos professores de instrumento, e Penna (2007) questiona o fato de habitualmente se atribuir a capacidade de ensinar um instrumento à desenvoltura daquela pessoa como instrumentista. E embora a mesma acredite que exista a possibilidade de que esse profissional possa formar um outro instrumentista apenas seguindo exatamente os mesmos processos pedagógicos utilizados na sua formação, acredito que toda metodologia deve ser analisada e adaptada para as necessidades específicas de cada aluno.

E para isso, Harder (2008, p. 131) afirma que o professor de instrumento deve ter algumas características particulares:

A primeira seria a capacidade desse professor de instrumento de oferecer ao seu aluno uma perspectiva de carreira, o que significa que o mesmo deveria apresentar ao seu aluno diferentes opções de atividades profissionais viáveis, seja como solista, músico de orquestra, músico de banda, músico popular, músico de igreja ou professor de instrumento, entre outras, levando sempre em conta tanto as capacidades como as limitações desse aluno. Uma segunda competência necessária ao professor de instrumento seria a capacitação do mesmo para oferecer ao seu aluno parâmetros relativos ao desenvolvimento de suas habilidades técnicas. Tal professor deveria informar seu aluno a respeito de questões relativas ao tempo de estudo médio (em anos) necessário para que este possa atingir a excelência em interpretação em seu instrumento, de acordo com os objetivos do mesmo. Esse mesmo professor poderia fornecer ao seu discípulo uma noção da média de horas diárias de estudo necessárias para um bom aproveitamento, bem como instruções quanto à organização de sua prática para que suas metas sejam alcançadas. A terceira competência necessária ao professor de instrumento seria a de adaptar os programas pré-estabelecidos, bem como de construir planejamentos pessoais flexíveis, respeitando a cultura, valores e gosto do aluno. [...]. Uma quarta competência desejável ao professor de instrumento seria o conhecimento profundo que o mesmo deveria ter a respeito das discussões relacionadas com a interpretação musical, o que incluiria a expressividade e o conhecimento histórico, entre outros. Tais conhecimentos possibilitariam a esse professor prover uma melhor orientação ao seu aluno quanto às decisões interpretativas relacionadas às obras executadas pelo mesmo.

Portanto, os trabalhos apontam uma polarização entre as inovações propostas pela educação musical e as tradições do ensino de instrumento, onde há uma nítida resistência no que tange a mudanças das práticas pedagógicas tradicionalmente utilizadas no ensino do instrumento ao longo de séculos. E por mais que essas práticas já consolidadas tenham a sua importância, é necessário que se reflita criticamente qualquer prática pedagógica para que se possa aperfeiçoá-la, atendendo às demandas específicas de cada contexto para atingir de maneira mais eficaz os objetivos propostos.

Com base no que foi dito anteriormente, podemos afirmar que o aumento do número de cursos de licenciatura e pós-graduação em música no Brasil nos últimos anos fez com que a área do ensino de instrumento se desenvolvesse de maneira considerável, recebendo cada vez mais atenção dos pesquisadores (FEITOSA, 2013, p. 13). Porém, ainda são escassos os trabalhos voltados para a análise e discussão dos processos de ensino que envolvem os alunos de nível superior, o que poderia auxiliar o desenvolvimento de novas metodologias e práticas pedagógicas.

E essa carência não se limita ao ensino de repertório erudito, já que mesmo com uma produção considerável sobre às especificidades das diversas vertentes estilísticas da música popular (GUERZONI, 2014; PAES, 2014; CERQUEIRA, 2015; MIRANDA, 2016;

PEREIRA, 2016; SANTOS, 2017), Silva (2013, p. 24) também aponta a falta de sistematização quando se trata de materiais didáticos e repertório voltados ao ensino de música popular.

Ao preencher as lacunas aqui expostas, as pesquisas podem subsidiar novas perspectivas para o ensino de instrumento, que há muito tempo está conservando práticas que não atendem mais às demandas da contemporaneidade.

Materiais didáticos: concepções e transformações

Harder afirma que uma das principais carências no âmbito do ensino de instrumento é o desenvolvimento de “material pedagógico de suporte, sistematizado e elaborado que auxilie o professor de instrumento em seu trabalho” (2008, p. 135). A falta desse tipo de material é um reflexo da literatura acadêmica da área, e isso acarreta diversos problemas tanto para os alunos, como para os professores, pois muitos deles são:

obrigados a construir individualmente, aos poucos, ao longo de sua carreira, suas próprias técnicas de ensino, tentando a partir de sua própria intuição e experiência aliadas à influência de seus modelos anteriores desenvolverem por si só metodologias muitas vezes fundamentadas em tentativas e erros. (HARDER, 2008, p. 136)

Borém (2006, p. 51) aponta ainda que a análise de materiais didáticos foi uma das temáticas mais negligenciadas pelos pesquisadores da área de ensino de instrumento, entretanto, podemos observar que há uma tentativa de preencher essa lacuna da literatura, visto o número de trabalhos desenvolvidos sobre a utilização de materiais didáticos nos mais variados contextos que foram aqui anteriormente apresentados.

É possível apontar que essas pesquisas apresentam frequentemente dois tipos de objetivos mais preponderantes: analisar os materiais didáticos comumente utilizados nos espaços formais de ensino (REYS, 2011; CABEZAS, 2014; FRANCO, 2016), ou propor o desenvolvimento de novos materiais para utilização em diferentes contextos socioculturais (FLACH, 2013; JUNIOR, 2013; POMPEO, 2016). Embora essas pesquisas estejam majoritariamente concentradas, mais uma vez, no ensino para iniciantes, existem exceções, como os estudos de Oliveira (2010), Feitosa (2013), Costa (2014) e Meirelles (2017), que realizaram um trabalho de análise dos materiais didáticos utilizados por alunos que estão no processo de profissionalização e que, portanto, almejam atingir um nível artístico mais avançado.

No meio musical, os materiais didáticos utilizados no ensino de instrumentos são muitas vezes chamados de “cadernos de estudo” ou na maioria das vezes de “métodos”. Esse segundo termo pode ser interpretado de diferentes maneiras, como discutem Reys e Garbosa (2010):

o termo “método”, que não deixa de estar relacionado a um caminho para as ações pedagógicas, é também compreendido como o livro utilizado na iniciação instrumental, embora muitos desses materiais não carreguem o termo em seus títulos. Além disso, na área de música, é comum que professores e alunos se refiram a esses livros pelo nome dos autores (REYS; GARBOSA, 2010, p. 109).

Especificando o conceito de método como um livro de exercícios para o ensino instrumental, Jorquera (2004) o define como:

um manual, ou seja, um texto monográfico que tem como meta facilitar a aprendizagem de uma determinada matéria, [...] neste sentido, [o método] poderia ser descrito como um texto que, segundo as épocas, contém só exercícios, ou ainda algumas reflexões que os acompanham, chegando assim, no último caso, a apresentar melhor um conceito de ensino-aprendizagem da matéria exposta no texto (JORQUERA, 2004, p. 2).

Nessa citação podemos constatar aspectos importantes passíveis de discussão, como o fato de Jorquera apontar que os métodos se limitam apenas a serem um conjunto de exercícios para trabalhar exclusivamente a técnica, o que os associam diretamente a uma proposta de ensino rigorosa e inflexível que está essencialmente ligada aos modelos pedagógicos praticados nos conservatórios (AMATO, 2006). A história demonstra que essa abordagem mecanicista não está vinculada à natureza dos métodos, e sim ao contexto da época, já que, antes mesmo desse período, quando se iniciou a sistematização do ensino de música que aconteceu com a criação dos conservatórios, muitos métodos já haviam sido escritos com uma concepção bastante diferente.

Como foi dito anteriormente, durante os séculos XVII e XVIII o processo de ensino de instrumento na Europa se dava basicamente pela transmissão de informações do mestre para seu discípulo de maneira individual, onde o professor elaborava os exercícios com base nas necessidades específicas do seu aluno, mas sempre incorporando os aspectos técnicos a um contexto musical:

Em geral o professor era ao mesmo tempo instrumentista e compositor, e frequentemente escrevia obras especialmente para o aluno, em função de suas necessidades [...] A tendência das obras didáticas nesta época era a de unir de maneira muito natural as dificuldades técnicas com as musicais. Em

outras palavras, aprendia-se a tocar o cravo, o clavicórdio, o órgão, através de peças de música que continham as exigências técnicas desejadas, mas sem esquecer o sentido artístico, musical. (FAGERLANDE, 1996, p. 25)

Como podemos perceber, as propostas dos métodos dessa época eram consideravelmente diferentes do panorama dos séculos seguintes, onde o método não era um simples caminho a ser seguido para resolver problemas técnicos, mas uma obra musical que deveria ser encarada como tal, e que, por ter sido composta pelo professor com base nas dificuldades específicas do seu aluno, indiretamente também trabalharia os aspectos técnicos e estilísticos necessários para o desenvolvimento do músico.

Oliveira (2010, p. 14) salienta que as alterações nas concepções dos métodos ao longo da história são reflexos diretos de diversas mudanças filosóficas, políticas, tecnológicas, econômicas e sociais. Esses fatores alteram de maneira profunda a estrutura de uma sociedade e estabelecem novas perspectivas para todas as áreas, incluindo as artes, que são um reflexo direto do contexto onde estão inseridas.

Entre os séculos XVIII e XIX, a ascensão da burguesia transformou diversos paradigmas sociais, e a música, como qualquer outra área, foi influenciada por esse movimento. E o primeiro reflexo dessa mudança foi a expansão do acesso à música, se tornando um produto de consumo:

A música ‘erudita’ europeia, anteriormente quase restrita aos salões da nobreza e ao clero, passa a ser acessível a esta nova classe emergente, que pode pagar tanto para assistir aos concertos como para aprender a tocar um instrumento musical. (OLIVEIRA, 2010, p. 14)

A partir dessa demanda, se iniciou o processo de consolidação dos conservatórios, sendo o Conservatório Nacional Superior de Música e Declamação de Paris o pioneiro, fundado em 1795 (poucos anos após a Revolução Francesa) e que estabeleceu os padrões do ensino de música que foram posteriormente adotados por outras instituições.

No fim do século XVIII realiza-se, na França, uma importante promoção do ensino de música e a partir deste momento – muito em consonância com o racionalismo cartesiano então promovido – se difunde a prática de elaborar exercícios para aprendizagem instrumental e vocal com caráter altamente sistemático. É assim que os textos – os métodos – chegam a constituir verdadeiros catálogos das possíveis combinações de sons e das ações para emití-los: encontramos-nos frente à versão de método mais reduzida, ou seja, aqueles textos que contêm uma compilação de exercícios ordenados por graus de dificuldade, dos mais simples aos mais complexos. Nesta tarefa o Conservatório Nacional de Música e Declamação teve um papel determinante a partir de sua fundação em 1795 em Paris (JORQUERA, 2004, p. 2)

A partir de então, a sistematização das práticas de ensino tornou-se prioridade, já que precisavam atender a um público maior, e os métodos foram um dos meios para que esse processo se consolidasse.

O grande diferencial desses novos materiais didáticos se deu por oferecer aos alunos uma maneira diferente de desenvolver suas habilidades no instrumento, por meio de exercícios técnicos de dificuldade gradativa, em que são trabalhados aspectos fundamentais para a formação do instrumentista, seguindo uma metodologia sistematizada. Essa novidade tornou os alunos menos dependentes das informações transmitidas de forma oral pelo seu professor, e com o aumento da produção de partituras impressas a partir de 1850, os métodos ganharam força ao se tornarem acessíveis a um público cada vez maior (HARDER, 2008, p. 133).

Outro fator importante que data da mesma época é a evolução tecnológica dos instrumentos, principalmente de sopros, que passaram a contar com um sistema mecânico mais complexo de chaves e válvulas, trazendo novas possibilidades musicais. Esses novos mecanismos inspiraram compositores a escreverem obras cada vez mais complexas tecnicamente, de modo a explorar essas novas alternativas (OLIVEIRA, 2010, p. 18).

Para atender às demandas desse novo repertório, assim como o crescimento do mercado de consumo de música que buscava por figuras artísticas preponderantes, o ensino de música passou a ter como principal referência a formação de *virtuoses*.

Esses instrumentistas são especialistas com ampla desenvoltura e controle dos seus instrumentos, e os métodos passaram a apresentar uma nova concepção, tendo como foco primordial servirem de manual para superar as dificuldades do instrumento e adquirir a ‘técnica perfeita’. Oliveira (2010, p. 19) descreve esses novos métodos como:

Verdadeiros manuais contendo inúmeras combinações de exercícios [que] foram escritos com a finalidade de preparar o aluno para qualquer dificuldade com que porventura este viesse a se deparar na sua trajetória como instrumentista. Alguns desses métodos apresentavam apenas exercícios técnicos, escalas e arpejos, sem conter sequer um exemplo de sua aplicação num contexto musical.

O século XX ficou marcado por grandes mudanças que aconteceram de uma maneira bastante rápida em todas as esferas da sociedade. Na música não poderia ser diferente, surgindo então uma dicotomia pedagógica entre as práticas já consolidadas dos conservatórios e as novas perspectivas propostas pela educação musical. Foi nesse contexto que surgiram alguns dos mais famosos materiais didáticos utilizados na musicalização, como os métodos desenvolvidos por Orff, Kodály e Suzuki (OLIVEIRA, 2010, p. 21).

No que diz respeito aos materiais didáticos para ensino de instrumento, houve pouca adesão das tendências pedagógicas propostas pelas novas perspectivas da educação musical, principalmente nos contextos mais especializados, visto a grande quantidade de métodos compostos no século XVIII e XIX que ainda são as referências na literatura dos seus respectivos instrumentos. Há, portanto, uma resistência por parte dos envolvidos com o ensino de instrumento em renovar suas práticas por meio das novas perspectivas que já vêm sendo aplicadas em diversos outros campos da educação musical.

Pesquisas relacionadas ao ensino da clarineta

Dentro da ampla variedade de instrumentos musicais existentes, a clarineta teve nos últimos anos um crescimento considerável no número de pesquisas, o que pode ser um reflexo natural da popularidade do instrumento, seja pela sua fácil adaptabilidade em diversas vertentes estilísticas da música erudita e popular ou pela sua significativa participação em diferentes formações instrumentais. Cerqueira (2015, p. 4) aponta que as pesquisas sobre clarineta representam mais de 30% do total de trabalhos que tem como objeto de estudo assuntos relacionados à instrumentos de sopro (clarineta, fagote, flauta doce, flauta transversal, oboé, saxofone, trombone, trompa, trompete e tuba).

Analisando essa significativa produção, Garbosa, Barbosa e Fraga (2018) identificaram seis eixos temáticos principais que abrangem grande parte da produção acadêmica voltada à clarineta:

A. Ensino em bandas, ensino profissionalizante, pedagogia no ensino superior, currículo no ensino superior, ensino de clarineta em escola pública, ensino em projeto social, ensino de clarineta na licenciatura, educação e improvisação, ensino de clarineta no bacharelado, formação em banda de música, formação do professor de clarineta; B. História da clarineta, história da identidade do clarinetista, performance histórica, autenticidade, história do frevo, história do choro, história do clarone; C. Palheta e abraçadeira, barrilhete, construção de instrumentos, clarinetas indígenas brasileiras, ergonomia, acústica, afinação na clarineta, timbre, coluna de ar; D. Repertório tradicional, música erudita brasileira, música regional, choro, performance interpretação de música brasileira, música contemporânea, interpretação, estudos comparativos, panorama de estudos acadêmicos, gravação, idiomatismo, transcrição, prática deliberada, improvisação, relação compositor intérprete, formação da identidade, técnica instrumental, ansiedade na performance, grupo de clarinetas; E. Edição crítica, catalogação, tradução de método, edição de partitura; F. Música contemporânea e tecnologia, encenação teatral e performance, eletrônica e processos composicionais, performance e música eletroacústica, clarone, estudo do gesto (GARBOSA; BARBOSA; FRAGA, 2018, p. 33).

No que se refere ao eixo A, que trata das pesquisas sobre o ensino da clarineta (e que são o foco desta pesquisa), podemos constatar que os trabalhos voltados a esse tema ocupam uma pequena parcela da produção acadêmica produzida sobre esse instrumento. Portanto, há uma escassez de trabalhos científicos que aprofundem os mais variados aspectos que estão presentes nos processos de ensino-aprendizagem desse instrumento. Contudo, dentro dessa limitada produção há trabalhos que merecem destaque, principalmente pelo seu pioneirismo.

Na literatura nacional, Jayoleno dos Santos aparece como “o primeiro professor universitário/clarinetista que se preocupou com a produção de bibliografia sobre clarineta em língua portuguesa no Brasil” (SILVEIRA, 2008, p. 123), e seus dois estudos (SANTOS, 1945; 1949) ainda são considerados referência no que tange aos aspectos básicos da *performance* e do repertório padrão utilizado nos conservatórios e universidades.

Após essas duas primeiras pesquisas realizadas por Santos, houve um hiato de quase 50 anos até que houvesse um aumento significativo no número de pesquisas sobre a clarineta. Esse aumento aconteceu após a abertura de diversos cursos de graduação e pós-graduação em música no Brasil entre as décadas de 1980 e 1990, assim como a ida de clarinetistas brasileiros para aperfeiçoamento em países da Europa e Estados Unidos (GARBOSA; BARBOSA; FRAGA, 2018, p. 32).

Durante essa expansão exponencial, pesquisas relacionadas ao ensino da clarineta começaram a ser desenvolvidas. E já nessas pesquisas iniciais, podemos observar novamente uma considerável concentração no desenvolvimento de trabalhos voltados para os espaços e processos de iniciação à clarineta, tendência essa que se mantém até os dias atuais (CASTRO, 1995; SILVEIRA, 1998; SUBIETA, 1998; ALVES, 1999; CANTÃO, 2000; TOSSINI, 2014).

Outra vertente significativa está relacionada à história do desenvolvimento das instituições de ensino musical, e consequentemente, da clarineta, assim como a biografia dos docentes que ali atuaram (SILVEIRA, 2009; AMORIM, 2014; FRAGA; BARBOSA, 2016).

Ainda nesse contexto, a pesquisa de Freire (2000) se destaca por traçar um amplo panorama histórico do desenvolvimento da clarineta no Brasil, desde a sua chegada ao país no século XVIII até a sua regulamentação no ensino superior, apresentando a biografia de cada um dos intérpretes de destaque de cada época e a relação intrínseca dessas figuras com a criação das instituições musicais, assim como sua influência nas gerações posteriores de professores e instrumentistas.

Enfatizando o currículo, Silveira (2007) realizou um estudo comparativo entre os cursos de bacharelado em clarineta da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da

Universidade de Victória - British Columbia (Canadá), com o objetivo de verificar as exigências técnicos-artísticas para ingresso e término do curso, analisar o índice de inserção dos alunos no mercado de trabalho, assim como a infraestrutura das duas instituições. Silveira aponta a notável influência do Conservatório de Paris na construção do currículo dos bacharelados em música ofertados pelas universidades brasileiras, que ainda mantêm esse modelo até os dias atuais.

Apesar desse sistema de ensino ainda ser “bastante bem sucedido, lançando no mercado profissionais de alta capacidade artística e, eventualmente, pesquisadores sobre música e sobre a clarineta” (SILVEIRA, 2007, p. 1), é necessário levar em consideração que há novas demandas no mercado de trabalho, e os currículos devem estar alinhados com essas novas perspectivas da atualidade.

Ainda que seja um estudo totalmente empírico (visto a ausência de citações e referências à outras pesquisas), Garbosa (2000) discute de maneira bastante efetiva todos os assuntos abordados nos estudos contemporâneos sobre o ensino de instrumento, trazendo-os para o contexto dos professores de clarineta.

Garbosa disserta sobre alguns tópicos necessários para a atuação no ensino da clarineta, dividindo-os em cinco categorias: “uma formação musical geral, uma formação musical específica, uma formação específica complementar, uma formação pedagógica e atualização na área” (GARBOSA, 2000, p. 1).

Além de abordar aspectos técnicos e históricos da clarineta e as especificidades dos diferentes contextos socioculturais onde ocorre a aprendizagem desse instrumento, outro fator importante que foi discutido nessa pesquisa foi ressaltar a necessidade de uma formação pedagógica para se atuar como professor de clarineta:

Há excelentes músicos que não são bons professores, não sabem ensinar aquilo que fazem naturalmente, possivelmente porque não foram formados para o ensino. Para obter essa formação, é necessário o estudo da pedagogia do instrumento e suas implicações práticas no ensino. Saber o que ensinar, como ensinar, planejar, são algumas das ações necessárias para o crescimento do aluno e um bom desempenho no trabalho do professor. (GARBOSA, 2000, p. 5)

Outras duas pesquisas mais recentes que são significativas por tratar de aspectos do ensino da clarineta até então pouco sistematizados são as teses de Alves (2013) e Araújo (2016). A primeira desenvolveu, através de uma pesquisa-ação, um plano de instrução voltado para a otimização do processo de emissão do som, enquanto a segunda sistematizou as

práticas pedagógicas de um importante professor norte-americano, através das suas concepções sobre os aspectos técnicos e interpretativos da clarineta e sua metodologia para desenvolvê-los.

Na literatura internacional, o livro “*The Art of Clarinet Playing*” de Keith Stein (1958) - que apesar do próprio autor afirmar que seu trabalho pode não se enquadrar nas bases científicas por estar baseado exclusivamente nas suas experiências, tem sua importância devido a ser um dos primeiros (e até então um dos poucos) livros que trata dos conceitos básicos e avançados da *performance* da clarineta de maneira sistemática, aprofundada e com uma abordagem pedagógica, transformando-o em um “manual de referência [para o ensino da clarineta]” (STEIN, 1958, p. 3). São tratados aspectos que vão desde a escolha de materiais (instrumento, boquilha, palhetas), aspectos técnicos (respiração, embocadura, articulação, dedilhados), assim como fraseado e estilo interpretativo.

Por fim, ao comparar a produção científica atual com os estudos citados na “Listagem comentada dos estudos acadêmicos e publicações sobre temas relacionados à clarineta no Brasil” de Silveira (2008), podemos afirmar que as pesquisas referentes ao ensino da clarineta sempre representaram uma pequena parcela da produção acadêmica desse instrumento, e que na última década não houve um crescimento significativo no número de trabalhos nessa área. Além disso, existe uma lacuna considerável no que tange ao ensino da clarineta em nível superior, o que afeta diretamente o desenvolvimento de novas metodologias e práticas de ensino mais eficazes.

CAPÍTULO II

Dimensões Teórico-Metodológicas do Estudo

A partir do breve panorama sobre os estudos em torno do ensino e aprendizagem de instrumentos musicais, especialmente sobre a clarineta no ensino superior, é possível compreender parte do contexto delineador dos objetivos que norteiam este trabalho. Ainda nesta direção, discuto neste capítulo as bases conceituais e metodológicas que conduziram o processo investigativo e que estruturaram os processos analítico-interpretativos deste estudo.

Referencial teórico

Devido à sua natureza subjetiva, muitos dos conceitos presentes no ensino de instrumento ainda são explorados com base apenas no empirismo, o que afeta diretamente a sistematização do ensino, e conseqüentemente, a utilização dos materiais didáticos, que são parte importante do processo de ensino-aprendizagem do instrumento, e visam o aprimoramento da técnica e das concepções interpretativas do aluno, e, portanto, o seu desenvolvimento musical. E uma das dificuldades encontradas por muitos professores está exatamente em estruturar a aplicação desses materiais didáticos através de um direcionamento pedagógico, assim como identificar a etapa mais propensa para utilizar determinado material:

Os métodos de aprendizagem dos diversos instrumentos musicais mais divulgados não explicitam a lógica por trás de cada estudo técnico-musical e como este levará ao passo seguinte. Assim, ainda predomina a prática instrumental repetitiva, exaustiva, aleatória e não consciente, onde os erros muitas vezes não são antecipados ou controlados (BORÉM, 2006, p. 51).

Logo, além de analisar e entender os aspectos técnicos-interpretativos presentes nos exercícios de cada material didático, torna-se necessário compreender também como ocorre o processo de desenvolvimento musical de um instrumentista, para nortear todo o processo pedagógico, detectando suas necessidades técnicas e interpretativas para atingir o estágio seguinte. Nessa perspectiva, há um trabalho pioneiro no campo do desenvolvimento musical que se tornou uma das maiores referências da literatura acadêmica dessa temática: o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986).

Para desenvolver essa teoria, Keith Swanwick e June Tillman dirigiram durante quatro anos uma pesquisa com crianças de 3 a 15 anos de idade que tinham aulas de música

regularmente em uma escola primária no sul de Londres. Foram coletadas 745 composições produzidas por 48 crianças, tendo como objetivo verificar a possibilidade de que “o desenvolvimento musical acontece em uma ordem particular e que essa sequência pode ser observada em crianças em idade escolar” (SWANWICK; TILLMAN, 1986, p. 311). A partir da análise dessas composições, Swanwick e Tillman identificaram padrões e características desenvolvidas em cada estágio da vida dessas crianças, que claramente apresentavam uma sequência ordenada, comprovando sua hipótese e tornando possível o mapeamento do desenvolvimento musical que o modelo espiral representa.

O projeto teve como base teórica trabalhos sobre desenvolvimento cognitivo e experiência musical na infância, sendo Piaget um dos principais pilares teóricos para o desenvolvimento da teoria (SWANWICK; TILLMAN, 1986, p. 306).

A partir dos conceitos piagetianos de Mestria, Imitação e Jogo Imaginativo, foi delineado um paralelo com as atividades musicais realizadas durante o crescimento das crianças e a sua relação com as habilidades adquiridas durante esse trajeto.

A Mestria pode ser notada durante “a manipulação de vozes e instrumentos, o desenvolvimento de habilidades coletivas, o uso de notações, o deleite na virtuosidade de outros; [...] os sons parecem ser intrinsecamente interessantes antes e durante o processo de tentar controlá-los” (SWANWICK; TILLMAN, 1986, p. 307). Portanto, o primeiro elemento de interesse da criança na música está no som e nas diferentes formas de como manipulá-lo, e sua satisfação está simplesmente em controlar essas variadas formas sonoras. Esse primeiro estágio do desenvolvimento musical ficou denominado como “Materiais”.

O segundo estágio foi intitulado de “Expressão”, já que é nessa etapa que foram identificados os primeiros sinais de caráter expressivo na música, seja por gestos ou movimentos. Esses aspectos acontecem inicialmente pela influência do ambiente externo, e o processo se dá por meio da imitação:

Outro conceito piagetiano é chamado, simplesmente, de Imitação. Imitação também é fácil para identificar cedo na infância: isso acontece quando uma criança se submete ao mundo e tenta imitar algum aspecto dele. Ele tenta se identificar e finge ser um familiar, um amigo, um tigre ou o professor. Quando nós imitamos algo ou alguém, nós desistimos de algumas partes nossas e tomamos características daquilo que imitamos (SWANWICK; TILLMAN, 1986, p. 308, tradução do autor)¹.

¹ Another Piagetian concept is called, simply, imitation. Imitation is also easy to identify in early childhood: it happens when a child submits to the world and attempts to resemble some aspect of it. S/he may identify with and pretend to be a parent, a friend, a tiger or a teacher. When we imitate something or someone, we give up some part of ourselves and take on characteristics of whatever is imitated.

O Jogo Imaginativo “tem relação com transformações estruturais, com interpretação pessoal, reconstruindo a realidade” (SWANWICK; TILLMAN, 1986, p. 309). É a partir dos processos imaginativos que o indivíduo altera a realidade de acordo com a sua percepção, construindo novas estruturas e formas para modificar o padrão conhecido. Por conta dessas transformações, é comum que nesse terceiro estágio, denominado “Forma”, exista a sensação de regressão no domínio de fatores que já estavam sob controle em estágios anteriores, principalmente relacionado à técnica, devido a “nova fase de experimentação que é geralmente focada no desenvolvimento melódico (SWANWICK; TILLMAN, 1986, p. 324).

Com base nas observações, os autores também puderam formular mais um nível de desenvolvimento, que seria o estágio “Valor”. Essa etapa tem como princípio o elemento psicológico da metacognição, que seria, resumidamente, quando o indivíduo se torna “consciente do seu próprio processo de pensamento” (SWANWICK; TILLMAN, 1986, p. 330). Nesse nível as pessoas passam a associar a música com as suas experiências e relações pessoais, agregando-lhe um valor particular, atribuindo significados próprios e seguindo um comportamento mais sistemático.

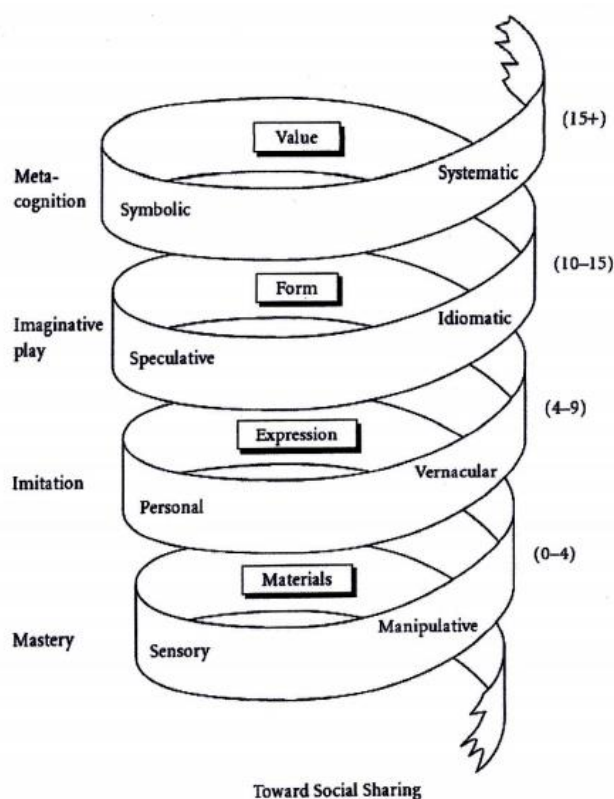
Outro fator importante nos estágios do desenvolvimento musical é o movimento pendular que é realizado através do espiral. Essa dinâmica acontece quando os indivíduos adéquam sua forma de pensar e fazer música aos padrões do contexto onde estão inseridos, na intenção de serem socialmente “aceitos”. Swanwick utiliza o conceito de assimilação e acomodação de Piaget para fundamentar essa mudança entre os dois lados do espiral, sendo, em resumo, “assimilação” o processo de aprender algo novo, e “acomodação” a adaptação desse conhecimento para uma nova situação. Portanto, “os estágios da esquerda do espiral parecem ser egocêntricos e experimentais, enquanto esses no lado direito parecem ser ditados pelas convenções dentro do qual a tendência é ser mais derivado e menos original” (SWANWICK; TILLMAN, 1986, p. 334).

Desse modo, em cada um dos 4 estágios do espiral (Materiais, Expressão, Forma e Valor) há duas fases que representam o lado esquerdo (assimilação) e direito (acomodação), respectivamente. Logo, no estágio Materiais, o indivíduo está concentrado inicialmente na experimentação e investigação da natureza do som (fase *Sensorial*), e depois passa a adquirir controle técnico para alterar a forma do som de acordo com a necessidade (fase *Manipulativa*). No estágio da Expressão, os primeiros sinais de musicalidade espontânea (fase *Pessoal*) passam a seguir um padrão mais claro, com mais repetições e hábitos musicais estabelecidos pelo contexto onde estão inseridos (fase *Vernacular*). Já no estágio da Forma, as

ideias musicais começam a formar padrões estruturais com base na exploração (fase *Especulativa*), e posteriormente alicerçado pelo estilo musical dominante no grupo do indivíduo (fase *Idiomática*). E por fim, ao atingir o estágio Valor, o indivíduo apresenta os primeiros sinais da apreciação estética, fortemente ligada às suas concepções pessoais e experiências emocionais (fase *Simbólica*), para então passar a criar novos sistemas musicais, expandindo o seu comprometimento com a música, se tornando capaz de refletir mais profundamente sua experiência musical (fase *Sistemática*).

Chegamos, portanto, ao esquema final elaborado por Swanwick e Tillman [FIG. 1], que simboliza o “processo contínuo e cumulativo que ocorre em estágios numa perspectiva de evolução de um menor para um maior equilíbrio” (COSTA; BARBOSA, 2015, p. 136):

FIGURA 1: Espiral do Desenvolvimento Musical



Fonte: (SWANWICK; TILLMAN, 1986, p. 331)

Swanwick (1994, p. 85) ressalta que “as implicações desse estudo vão além da atividade específica de composição de crianças”, e Del Ben (1996, p. 46) corrobora com essa afirmação, indicando que o espiral demonstra uma possível sequência do desenvolvimento musical que pode ser construída durante a trajetória de qualquer indivíduo que possua algum tipo de engajamento com a música, e por isso, não está vinculado especificamente à idade dos indivíduos.

Swanwick e Tillman também afirmam que o desenho cíclico do espiral representa uma das características do modelo, já que essa sequência é “reativada toda vez que encontramos um novo contexto musical” (1986, p. 336). Portanto, esse modelo não se aplica apenas à iniciação musical, pois mesmo em níveis profissionais de execução musical, independentemente da sua idade, o músico irá percorrer todo o espiral sempre que estudar uma nova obra ou aprender a tocar um instrumento diferente, por exemplo.

Com base nesses parâmetros desenvolvidos por Swanwick e Tillman, é possível situar de maneira mais precisa e abrangente em qual estágio do desenvolvimento musical o aluno de instrumento está, assim como planejar os próximos passos para alcançar os níveis posteriores:

Se nós estivermos conscientes do provável próximo estágio de desenvolvimento, que por exemplo, a habilidade manipulativa pode levar para a expressão pessoal ou que o compromisso no Vernacular pode levar para o Especulativo mais imaginativo, estaremos mais propensos a perguntar o tipo certo de questão, de sugerir uma possibilidade mais relevante, de escolher [melhor o] material ou sugerir uma atividade que possa ter mais significado pessoal e consequência para o indivíduo (SWANWICK; TILLMAN, 1986, p. 336)².

Podemos constatar também que há uma recente tendência da utilização dessa teoria na análise de materiais didáticos para o ensino de instrumento, como podemos perceber nos trabalhos de Sampaio (2001) e Carvalho (2009). Isso torna-se bastante significativo, já que uma perspectiva teórica sobre o desenvolvimento musical do aluno pode trazer um diferente ponto de vista quanto a compreensão da função e utilização dos materiais didáticos no ensino de instrumento.

Por fim, é com essa concepção que o referencial teórico escolhido foi utilizado na análise e interpretação dos dados coletados durante a presente pesquisa, onde foi possível entender as perspectivas acerca do processo de desenvolvimento musical, para então compreender as suas principais relações com os materiais didáticos a partir das suas características, que foram definidas a partir da articulação entre a análise dos materiais e os depoimentos dos professores.

² If we are aware of the next likely stage of development, that for example manipulative ability may lead to personal expression or that engagement in the vernacular may lead to the more imaginatively speculative, then we are more likely to ask the right kind of question, to suggest a more relevant possibility, to choose material or suggest an activity that may have more personal meaning and consequence for the individual.

Processos metodológicos

Seguindo a tendência epistemológica das pesquisas voltadas para o ensino de instrumento, este trabalho possui abordagem qualitativa e tem como campo empírico os cursos de Bacharelado em Música (ênfase em clarineta) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com foco nos materiais didáticos utilizados pelos professores dessas instituições ao longo dos cursos de nível superior.

Essas instituições foram escolhidas devido à sua ligação histórica, visto que todos os atuais professores de clarineta atuantes no ensino superior dessas universidades obtiveram seus diplomas de Bacharel em Música na UFPB, e conseqüentemente, foram orientados direta e indiretamente pelo mesmo professor, que foi um dos fundadores do Departamento de Música da UFPB e formou uma geração inteira de clarinetistas da região Nordeste. E embora essa conexão possa levar os conceitos pedagógicos e artísticos dos professores a um direcionamento análogo - como apontam as pesquisas sobre o ensino de instrumento e a influência da relação entre professor e aluno, todos os docentes entrevistados continuaram suas formações sob orientação de diversos outros professores durante cursos de doutorado, mestrado e aperfeiçoamento tanto no Brasil como no exterior, e portanto, tiveram diferentes referências pedagógicas e artísticas que os levaram a desenvolver novos conceitos, assim como refletir suas práticas passadas, tanto na escolha dos materiais didáticos, quanto nos seus objetivos.

Compondo a fase inicial do processo de investigação, realizei uma revisão bibliográfica com o objetivo de entender as principais tendências epistemológicas e lacunas do campo do ensino de instrumento. Para isso, foram identificados, categorizados e analisados trabalhos de teses, dissertações e periódicos nacionais e internacionais de grande relevância na área da educação musical, que tivessem como tema o ensino de instrumento e o estudo de seus materiais didáticos, e depois de forma mais direcionada para a clarineta. Esse processo foi realizado sob a perspectiva da revisão integrativa (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011; LIMA; MIOTO, 2007), que possibilita ao pesquisador construir “um panorama sobre a sua produção científica, de forma que possa conhecer a evolução do tema ao longo do tempo e, com isso, visualizar possíveis oportunidades de pesquisa”. (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 122)

Além de ter sido utilizada para elaborar a revisão de literatura do capítulo anterior, a pesquisa bibliográfica foi usada como base para definir o referencial teórico anteriormente explanado, e que subsidiou a análise dos materiais didáticos que esta pesquisa também propõe, já que um “quadro referencial clarifica o racional da pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de constituir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa” (ALVES, 1992, p. 55).

Também foi realizada pesquisa documental para busca e compreensão dos planos de curso das disciplinas de clarineta das três universidades, o que foi fundamental para identificar quais são os principais materiais didáticos utilizados pelos professores das instituições escolhidas. Com isso, foi possível elaborar um levantamento dos materiais didáticos listados pelos docentes de cada universidade, e a partir da intersecção desses levantamentos foram escolhidos os cinco materiais que foram numericamente mais vezes citados, chegando, portanto, ao *corpus* da pesquisa que ficou constituído por: *Vollständige Clarinett-Schule op. 63* (BAERMANN, 1864), *Grosse theoretische-praktische Clarinett-Schule op. 49* (STARK, 1892), *30 Capriccios* (CAVALLINI, 1904), *32 Etudes for Clarinet* (ROSE, 1913) e *20 Characteristic studies for clarinet* (KLOSÉ, 1971).

A análise documental foi realizada sob uma perspectiva interpretativa qualitativa, identificando os objetivos de cada material didático escolhido com base no conteúdo dos seus exercícios, focando de maneira mais específica nos aspectos técnicos e interpretativos ali presentes. A partir disso, e levando em consideração também as perspectivas da literatura acerca desses tópicos, foi possível entender as características e particularidades desses materiais e de que maneira o autor realizou o direcionamento dos conceitos abordados.

Para ampliar e aprofundar a compreensão dessas especificidades dos materiais escolhidos, assim como compreender os aspectos envolvidos no processo de desenvolvimento técnico-interpretativo do clarinetista, também foram realizadas entrevistas com 6 professores de clarineta: Amandy Bandeira e João Paulo Araújo (atuais professores da UFRN), Jailson Raulino (atual professor da UFPE), Arimatéia Veríssimo e Aynara Silva (atuais professores da UFPB), além de Carlos Rieiro (professor aposentado da UFPB e orientador de todos os demais entrevistados).

As entrevistas foram realizadas de maneira semiestruturada, na qual as perguntas foram feitas “em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimentos” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188). Com isso, foi possível apurar fatos acerca dos motivos das escolhas e objetivos propostos para cada material didático, assim

como informações adicionais que os docentes puderam oferecer baseadas na sua experiência e que foram efetivamente relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Antes de realizar as entrevistas de forma definitiva, foi feito um pré-teste com um voluntário, que atua como professor de clarineta no curso de Bacharelado em Música de uma universidade da região Sudeste do Brasil. Nesse pré-teste foi possível verificar se o roteiro proposto (ver apêndice A) para as entrevistas estava adequado aos objetivos pretendidos, e principalmente, para que as perguntas não exercessem direcionamento nas respostas dos entrevistados. Assim como no pré-teste, as entrevistas com os seis docentes foram realizadas por chamada de vídeo e gravadas em arquivo digital de formato 'mp4', para serem posteriormente transcritas na íntegra.

Os dados coletados nas entrevistas foram interpretados de forma a entender se os significados atribuídos aos aspectos apresentados na análise documental foram pertinentes, de modo a interligar as informações e opiniões divergentes e sistematizar de maneira mais consistente a análise, para que a mesma não se limitasse apenas à percepção do pesquisador, além de apresentar uma outra perspectiva quanto ao conceito de desenvolvimento técnico-interpretativo. Portanto, foram adotadas as normas da análise qualitativa de dados citadas por Alves e Silva (1992):

Primeiro, pode-se e deve-se usar da literatura e, em especial, da fala dos sujeitos como parte da redação, das explicitações e interpretações, mas o dado precisa estar acima de tudo e muito saliente; segundo, o pesquisador trança informações diversas, recorre ao conhecimento em áreas afins, e busca um significado para elas, mas não lhe é permitido compactuar com o 'achismo'; terceiro, ele trabalha artesanalmente 'pintando' um quadro mas que deverá ser fiel e vinculado ao problema de pesquisa que investiga, ou seja, a sua 'criação' está contida e delimitada pela realidade expressa pelos sujeitos (ALVES; SILVA, 1992, p. 67).

E por fim, a elaboração desta dissertação se deu por meio da triangulação entre esses fatores apresentados na análise documental e nas entrevistas sobre as características dos materiais didáticos, com as concepções acerca do referencial teórico escolhido na literatura acadêmica sobre desenvolvimento musical, para então compreender as principais relações entre esses materiais e o desenvolvimento técnico-interpretativo do clarinetista.

É importante ressaltar que a ausência de observação de aulas foi algo planejado, visto que o objetivo desta pesquisa é compreender a relação dos materiais didáticos com o desenvolvimento do clarinetista, a partir das características e objetivos desses materiais, e não

a metodologia que esses professores em particular utilizam para aplicá-los com seus alunos, ou as implicações do estudo desses materiais no caso desses estudantes em específico.

Pelo mesmo motivo, não houve problema quanto ao não anonimato dos professores, que foram previamente consultados e prontamente aceitaram contribuir com esta pesquisa, como consta no TCLE (ver apêndice B). Também vale salientar que esse termo foi elaborado seguindo as normas do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB (CEP/UFPB), que deu parecer favorável para o prosseguimento da pesquisa. Portanto, todos os procedimentos e diretrizes deste trabalho foram desenvolvidos com base nos valores da ética, de modo a ter “sensibilidade e respeito ao fenômeno musical, material ou imaterial, estudado” (QUEIROZ, 2013, p. 16).

CAPÍTULO III

O Ensino da Clarineta no Brasil: formação superior e materiais didáticos

Para entender as concepções pedagógicas do ensino de clarineta no Brasil e como aconteceu o processo de inserção dos materiais didáticos nesse contexto, entendo que seja necessário conhecer as suas influências primordiais. Nesta direção, discuto neste capítulo algumas dimensões contextuais sobre os processos históricos e institucionais que envolvem tanto o ensino superior da clarineta no Brasil, como as concepções de criação e transformação dos materiais didáticos escritos para o ensino da clarineta que foram desenvolvidos, na sua maior parte, na Europa. Com isso, foi possível compreender a relação construída ao longo dos anos entre os processos de ensino-aprendizagem da clarineta desenvolvidos pelos diversos professores brasileiros e estrangeiros que aqui atuaram, e os materiais didáticos, que ajudaram a fundamentar essas concepções e que mesmo após séculos continuam sendo a base curricular da maior parte das instituições de ensino ao redor do país.

Um panorama histórico do ensino superior de clarineta no Brasil

Desenvolvida pelo luthier alemão Johann Christoph Denner no final do século XVII, a clarineta teve sua chegada definitiva no Brasil durante a fixação da corte portuguesa no país, através das bandas militares que acompanharam D. João VI. Mas a sua primeira aparição documentada no Brasil foi no ano de 1783, durante a posse do novo Governador Geral Luiz da Cunha Menezes, em Vila Rica - Minas Gerais (SILVEIRA, 2009, p. 93).

Assim como na Europa, a clarineta foi utilizada inicialmente pelos compositores brasileiros com a função de adicionar uma variedade maior de timbres na seção das madeiras. Na maior parte das obras, a clarineta substituíva ou duplicava a parte dos oboés e flautas, e por isso, “era uma tradição que a clarineta fosse tocada por outro instrumentista de sopro, na maioria das vezes por oboístas” (FREIRE, 2000, p. 15).

A clarineta progressivamente se inseria no cenário musical da época e passou a ter maior destaque de maneira gradativa, até se consolidar proeminentemente a partir das composições do Padre José Maurício, onde o instrumento exercia um papel mais preponderante, com frequentes passagens solistas virtuosísticas e idiomáticas. A clarineta se

estabeleceu como um membro regular da orquestra de José Maurício, que era o mais influente músico da época e se tornou “seu instrumento favorito” (FREIRE, 2000, p. 29).

Além dessa nova perspectiva dos compositores sobre o instrumento, com o desenvolvimento dos teatros e orquestras que acontecia no Rio de Janeiro, até então capital do Brasil, a figura do especialista tornou-se cada vez mais relevante nesse novo contexto para atender às demandas musicais da época, assim como aconteceu na Europa durante o final do século XVIII. É nesse contexto que se inicia no Brasil o movimento de formação de instrumentistas dedicados à *performance* da clarineta, com o surgimento das primeiras instituições de ensino formal de música e mais tarde com a chegada de diversos estrangeiros que influenciariam de maneira bastante significativa o ensino do instrumento após a segunda metade do século XX.

De 1800 ao início do século XX

Joaquim José da Silva é o “mais antigo clarinetista a ser citado por sua atuação no Brasil” (SILVEIRA, 2018, p. 46), e foi um dos primeiros músicos a ser considerado um especialista da clarineta. Português, Silva veio ao Brasil para tocar na Capela Real e no Teatro Real de São João, e era tido, na época, como “o melhor clarinetista do Brasil” (FREIRE, 2000, p. 32).

Silva atuou em terras brasileiras entre os anos de 1812 e 1842, e era um músico extremamente respeitado, se apresentando frequentemente como solista. Mas apesar de ser uma notável referência artística, não há registros de que o mesmo atuou como professor de clarineta. Esse acontecimento se deu, provavelmente, pelo fato de que:

não havia instituições de ensino musical mantidas pelo governo Imperial no Rio de Janeiro onde se pudesse aprender regularmente esse ou aquele instrumento musical. Por tal ensino se dar de forma “particular”, seja nas residências dos alunos, no Liceu Musical do Rio de Janeiro ou assemelhados, não se tem um registro mais preciso sobre a atuação de professores de clarineta no Rio de Janeiro nesta época. (SILVEIRA, 2009, p. 94)

O primeiro grande evento conhecido relativo ao ensino da clarineta no Brasil foi as aulas que Dom Pedro I (primeiro monarca do Brasil independente) teve com Gaspar Campos e Eduardo Neuparth (WESTON, 2002, p. 192). Ambos chegaram ao Brasil como integrantes de uma banda de música constituída por alguns dos melhores músicos de Lisboa, que foi designada para acompanhar a arquiduquesa Leopoldina na sua vinda da Itália para o Brasil,

devido ao seu casamento com Dom Pedro I. Essa banda teve grande êxito em terras brasileiras, e por isso, Dom João VI convidou todos os músicos a permanecerem trabalhando no Brasil.

Gaspar Campos (1790 - 1854) nasceu em Barcelona, mas estabeleceu sua carreira em Portugal, onde atuou na Orquestra da Sé Patriarcal, Orquestra da Real Câmara de Lisboa, Montepio Philarmonico e na Orquestra do Teatro São Carlos de Lisboa, onde viria a suceder o lendário clarinetista português José Avelino Canongia (SILVEIRA, 2018, p. 48).

Nascido na Alemanha, Eduardo Neuparth (1784 - 1871) também atuou na Orquestra do Teatro São Carlos de Lisboa, mas teve uma sólida carreira em bandas militares da França e Portugal. No Brasil, Neuparth foi contratado formalmente em 1817 para atuar no 4º Regimento de Infantaria de Linha do Rio de Janeiro como mestre de banda, músico e professor de qualquer instrumento utilizado na banda. Portanto:

a partir de 1817 – com a chegada de Eduardo Neuparth e Gaspar Campos – o ensino da clarineta começa a ser ministrado a aprendizes brasileiros nas bandas de músicas dos quartéis no Brasil de forma organizada. Ora, se D. Pedro I teve aulas com Eduardo Neuparth e Gaspar Campos, durante a presença de outros clarinetistas no Rio de Janeiro – inclusive Barros, Bosh e Silva, parece adequado dizer que, estes sim, eram os clarinetistas de maior competência e prestígio no Brasil dessa época (SILVEIRA, 2018, p. 48).

Embora Campos e Neuparth sejam, provavelmente, os primeiros professores oficialmente contratados para ensinar clarineta em terras brasileiras, o ensino formal de música no Brasil se estruturou de forma mais sistemática e aprofundada apenas com a criação do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, que foi inaugurado em 1848. Esse processo se iniciou anos antes e foi coordenado pela Sociedade de Música, que foi organizada pelo compositor Francisco Manuel da Silva e tinha como objetivo realizar concertos e outros eventos culturais na cidade, onde diversos músicos integravam um corpo estável de profissionais que se apresentavam nesses espetáculos. Entre esses músicos estava mais um clarinetista estrangeiro que atuou no Brasil de forma proeminente: João Bartolomeu Klier.

Nascido em Bremen (Alemanha), Klier veio ao Brasil como um imigrante em 1828 e logo estabeleceu uma respeitável carreira musical. E como membro da Sociedade de Música, ele participou diretamente do movimento para criação da primeira instituição de ensino de música da América do Sul, junto a Francisco Manuel e aos outros músicos da sociedade:

A criação do Conservatório de Música foi o resultado da demanda da Sociedade de Música pelo estabelecimento de uma instituição pública dedicada à educação musical. Em 1841, a Sociedade de Música direcionou

seus esforços para melhorar a instrução musical na cidade, especialmente após a morte do Padre José Maurício e Cândido José da Silva, que ensinavam música a baixo custo. A Sociedade de Música propôs a criação do conservatório de música e estabeleceu o plano básico para a criação do conservatório e sua organização [...] A fundação do conservatório não se tornou realidade até a criação do Comitê do Conservatório, pelo decreto nº496, de 26 de janeiro de 1847. Nesse tempo o Imperador designou um comitê que seria responsável por criar o conservatório assim como estabelecer a estrutura e objetivos para a instituição. O comitê incluía Francisco Manuel da Silva, presidente, Padre Manuel Alves Carneiro, tesoureiro, e Francisco da Mota, secretário. (FREIRE, 2000, p. 46, tradução do autor)³

Embora Freire (2000, p. 46) aponte uma prolífera carreira docente de Klier, que teria supostamente lecionado até 1859, Silveira afirma que, assim como no caso de Joaquim da Silva, não há documentos que comprovem sua atuação como professor de clarineta (2009, p. 94).

Outro fator que corrobora com o argumento de Silveira é o fato de que, mesmo tendo participado do processo de criação da instituição, Klier não foi contratado pelo Conservatório de Música do Rio de Janeiro como professor de clarineta, posto esse que seria ocupado pelo fundador da cátedra de clarineta do Brasil: Antônio Luiz de Moura.

Moura nasceu no Rio de Janeiro por volta de 1820, e sua trajetória inicial na música ainda é uma incógnita. Devido à tradição da época, acredita-se que Moura tenha iniciado sua educação musical em uma banda de música do Rio de Janeiro. Silveira (2009, p. 95) levanta ainda a hipótese de que Antônio Moura pode ter tido aulas particulares com José Joaquim da Silva e/ou João Bartholomeu Klier, devido a representatividade desses dois instrumentistas no cenário musical carioca da época.

Como instrumentista, ocupou dois dos postos mais cobiçados para um clarinetista da época, sendo integrante da Orquestra da Capela Imperial e Orquestra do Teatro Lírico Fluminense. Também inspirou Henrique Alves de Mesquita a escrever a *Fantasia sobre*

³ The creation of the Conservatory of Music was the result of the Sociedade de Música's demands for the establishment of a public institution dedicated to music education. In 1841, the Sociedade de Música directed its efforts to improve the music instruction in the capital, especially after the deaths of Padre José Maurício and Cândido José da Silva, who taught music at low fees. The Sociedade de Música proposed the creation of a music conservatory and established the basic plan for the creation of the Conservatório and its organization. [...] The foundation of the conservatory did not become real until the creation of a Conservatory Committee, by the decree nº496, from January 26, 1847. At that time the Emperor assigned a committee that was responsible for creating the Conservatory as well as establishing the structure and objectives for the institution. The Committee included Francisco Manuel da Silva, president, Padre Manuel Alves Carneiro, treasurer, and Francisco da Mota, Secretary.

temas da ópera La Sonnambula (1857), uma das poucas peças concertantes para clarineta composta no Brasil durante o século XIX (FREIRE, 2000, p. 53).

Como professor, Moura lecionou clarineta e disciplinas teóricas no *Liceu Musical*, instituição que ajudou a fundar, e em 1855 foi contratado pelo Conservatório de Música, onde iria lecionar durante 34 anos e se tornar o “principal professor de clarineta do seu tempo” (FREIRE, 2000, p. 52). Dentre os seus alunos destacaram-se Francisco Braga, Anacleto de Medeiros e José Francisco de Lima Coutinho.

Após a proclamação da República em 15 de novembro de 1889, o então Conservatório de Música passou por uma reforma administrativa e se tornou o Instituto Nacional de Música. Seguindo as renovações na instituição, o posto de professor de clarinete foi atribuído à José de Lima Coutinho, que estudou com Antônio Luiz Moura no Conservatório de Música. Essa contratação deu início a uma longa linhagem de alunos que substituiriam seus professores na cadeira de clarineta dessa instituição, e essa tradição já perdura por mais de 160 anos, fazendo com que “a clarineta tenha uma das mais antigas tradições de ensino no Brasil” (FREIRE, 2000, p. 74).

Esse fato torna-se bastante significativo por representar uma das características mais proeminentes da construção do ensino de clarineta no Brasil, onde as metodologias e perspectivas pedagógicas eram transmitidas de professor para aluno ao longo dos anos, e esse conhecimento adquirido era utilizado posteriormente para desempenhar as funções de professor de instrumento. Além disso, a experiência como instrumentista também auxiliava o professor nas suas práticas pedagógicas, fundamentando e desenvolvendo as suas concepções técnico-interpretativas, fato esse que é corroborado pela intensa atividade de *performance* que podemos notar ao averiguar a biografia dos principais professores da época.

Permanecendo no cargo até a virada do século, Lima Coutinho foi sucedido pelo seu aluno Francisco Nunes Jr, outro respeitado instrumentista, clarinetista da Orquestra da Sociedade dos Concertos Sinfônicos do Rio de Janeiro, que após se aposentar em 1926, também teve como sucessor um dos seus alunos: Antão Soares.

Sergipano, Antão Soares terminou seus estudos no Instituto Nacional de Música em 1919, e era considerado o mais respeitado clarinetista atuante no Brasil durante a primeira metade do século XX (FREIRE, 2000, p. 110). Colaborou frequentemente com o compositor Heitor Villa-Lobos, participando da estreia de diversas obras importantes para o repertório da clarineta, como por exemplo, os *Choros n° 2*. Além de professor do Instituto Nacional de Música, Antão Soares também foi membro da Sociedade dos Concertos Sinfônicos, Orquestra

Sinfônica do Teatro Municipal do Rio de Janeiro e foi um dos membros fundadores da Orquestra Sinfônica Brasileira.

Paralelamente, em São Paulo o movimento musical também seguia em desenvolvimento, e teve como seu primeiro professor proeminente de clarineta o italiano Guido Rochi, que chegou ao Brasil após uma discussão com Toscanini que o levou a abandonar o posto de clarinetista principal do Teatro de La Scala em Milão.

Rochi foi um dos fundadores do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo em 1906, e essa instituição:

foi extremamente vital para a sociedade paulista. Desde os anos 1880, a cidade tinha excelentes professores de piano como Gabriel Giraudon, Agostino Cantú, e Luigi Chiaffarelli, que estabeleceram uma forte tradição do piano na capital. Entretanto, não havia instituições que fornecessem instrução musical. [...] O Conservatório Dramático e Musical foi a instituição pedagógica que preparou alguns dos mais notáveis músicos e educadores da música brasileira, incluindo Mário de Andrade, Oneyda Alvarenga, e Francisco Mignone. (FREIRE, 2000, p. 114)⁴

Há poucas informações sobre Antônio Romeu, que foi possivelmente o sucessor de Rochi no posto de professor de clarineta do conservatório em São Paulo. Sabe-se apenas que, assim como podemos constatar nos outros casos, também era um notável instrumentista, integrante da Banda da Brigada Policial da Força Pública do Estado de São Paulo, solista da Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal de São Paulo, e provavelmente estudou com Rochi no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo durante os anos 1910 (FREIRE, 2000, p. 116).

É nítida a tendência histórica que podemos perceber nos primórdios da sistematização do ensino de instrumento dos dois principais polos econômicos, políticos e culturais brasileiros (Rio de Janeiro e São Paulo), onde alunos sucedem seus professores de maneira contínua, construindo linhagens que permeiam ao longo dos anos as características e concepções pedagógicas ali aplicadas, além do padrão do perfil desses profissionais, que tinham na *performance* uma maneira de aplicar e aperfeiçoar seus conceitos técnicos-interpretativos e de se consolidar como uma referência artística. Essas tendências foram seguidas pelas demais regiões do país, que também iniciavam os processos de institucionalização do ensino de música. E é nesse contexto que a partir da segunda metade do

⁴ was extremely vital in the Paulista society. Since the 1880s, the city had excellent piano teachers as Gabriel Giraudon, Agostino Cantú, and Luigi Chiaffarelli, who established a strong piano tradition in the capital. However, there was no institution that provided music instruction. [...] The Conservatório Dramático e Musical was the pedagogical institution that prepared some of the most notable musicians and scholars in Brazilian music, including Mário de Andrade, Oneyda Alvarenga, and Francisco Mignone.

século XX o Brasil passa a receber diversos professores estrangeiros, que iriam influenciar consideravelmente as concepções pedagógicas e de *performance* desenvolvidas até aquele momento, além de construir suas próprias linhagens em diversas partes do país.

Da segunda metade do século XX à contemporaneidade

Durante o pós-guerra, o Brasil passou a receber diversos estrangeiros oriundos de variados países europeus, atraídos pelas oportunidades que surgiram com a criação de diversas orquestras em todas as regiões do país. E assim como na construção da população brasileira, foi essa pluralidade étnica e cultural que definiu as diretrizes do ensino e *performance* da clarineta no Brasil a partir de então. Além dos grupos sinfônicos, as instituições de ensino também contrataram esses instrumentistas que chegavam ao Brasil, e esse movimento ocorreu junto com as mudanças educacionais que ocorreram na primeira metade do século XX, onde muitas das instituições e conservatórios de música foram anexados às universidades para que pudessem ofertar cursos de nível superior. Foi o caso da maior instituição do país na época, o Instituto Nacional de Música no Rio de Janeiro:

O Ministério da Educação mudou as leis em relação ao sistema educacional e requereu que qualquer instituição de ensino superior deveria estar ligada a uma universidade. Uma consequência disso foi a anexação do Instituto à Universidade do Brasil, mudando seu nome para Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil (FREIRE, 2000, p. 93)⁵.

E como foi mostrado anteriormente, no Rio de Janeiro se manteve a tradição de contratar professores formados na própria instituição. É o caso do clarinetista Jayoleno dos Santos, que foi o sucessor do seu professor, Antão Soares, assumindo o posto de professor de clarineta da então Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil em 1949, que posteriormente se tornaria a atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no ano de 1965.

Jayoleno nasceu em 1913 na cidade de Niterói - RJ, e assim como grande parte dos clarinetistas brasileiros, teve sua iniciação musical em uma banda de música. É considerado “o mais influente professor de clarineta que o Brasil já teve [...] e o primeiro clarinetista solista brasileiro” (FREIRE, 2000, p. 124).

⁵ the Ministry of Education changed the Laws regarding the educational system and required that every institution of higher education should be linked to a University. A consequence of this was the Instituto's attachment to the Universidade do Brasil, changing its name to Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil.

Sua principal contribuição para o ensino da clarineta no Brasil foi a sistematização mais elaborada de um currículo específico, usando como referência as diretrizes atualizadas do Conservatório de Paris. Outro fator importante foi a adoção definitiva da embocadura de lábio simples, já que até aquele momento, grande parte dos clarinetistas brasileiros ainda utilizavam a embocadura de lábio duplo, que já havia caído em desuso em grande parte da Europa ainda durante o século XIX.

Como instrumentista, também sucedeu Antão Soares no posto de clarinetista principal da Orquestra Sinfônica Brasileira e mantinha uma intensa agenda de concertos como solista e recitalista, principalmente em gravações para a Rádio MEC. Além disso, tem uma considerável produção como compositor, sendo o primeiro compositor brasileiro a escrever uma sonata para clarineta e piano (FREIRE, 2000, p. 123).

Alberto (2015, p. 158) afirma que mesmo com uma perspectiva pedagógica longínqua fundamentada na linhagem tradicional estabelecida da UFRJ, as perspectivas pedagógicas de Jayoleno dos Santos foram influenciadas de maneira considerável pelos novos conceitos trazidos da Europa pelo clarinetista de origem luso-brasileira José Botelho, principalmente no que tange ao refinamento da técnica e coerência musical:

Botelho apresentou uma escola que primava excessivamente pelo zelo com todos os aspectos da execução: extrema gradação das dinâmicas, inclusive dependentes do autor e época; grande variedade tímbrica, possibilitando coloridos orquestrais claros nas associações de clarineta com outros instrumentos ou na confecção de um certo caráter ou outro; respeito ao estilo de cada local, autor e período; acentuada paleta de articulações, vinculadas ao trecho, autor e época, à instrumentação e ao texto musical (notas repetidas, saltos, etc.); elegância na emissão do som; grande precisão no equilíbrio sonoro, tanto na dimensão das intensidades quanto nas do timbre e do ritmo; fineza na agógica e fraseado, ao estilo operístico italiano, muitas vezes; transparência na execução mecânica; dentre outras peculiaridades. (ALBERTO, 2015, p. 152)

Botelho nasceu no Rio de Janeiro, mas com apenas dois anos de idade voltou para Portugal com sua família, e lá teve toda sua educação musical, principalmente no Conservatório de Música do Porto. Em 1954 retornou ao Brasil e rapidamente ganhou notoriedade no cenário musical nacional, atuando na Orquestra Sinfônica da Rádio Gazeta, Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, Orquestra Sinfônica Nacional e Orquestra Sinfônica Brasileira. Francisco Mignone, Mozart Camargo Guarnieri, José Siqueira, César Guerra-Peixe, Osvaldo Lacerda e Bruno Kiefer foram alguns dos compositores que dedicaram obras à Botelho. Como professor, lecionou na Academia Lorenzo Fernandez e na Escola de Música Villa-Lobos,

pertencente ao Governo do Estado do Rio de Janeiro, e na década de 1980 foi contratado como professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), onde participou proeminentemente no desenvolvimento do ensino de clarineta no Brasil.

Em São Paulo, as diversas orquestras ativas na capital atraíram dezenas de músicos europeus na segunda metade do século XX, e os italianos dominaram grande parte desse cenário musical. Leonardo Righi foi o clarinetista de maior destaque em São Paulo durante essa época, atuando por mais de 20 anos na Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal de São Paulo e também lecionando na Universidade de São Paulo (USP).

Entretanto, um fato interessante é que essa constante movimentação de músicos estrangeiros na cidade não permitiu a construção de uma linhagem ininterrupta de alunos sucedendo seus professores para desenvolver um estilo específico da região, como houve, por exemplo, no Rio de Janeiro:

Em São Paulo, ao contrário do Rio de Janeiro, não houve uma linhagem contínua de músicos formando professores entre seus alunos. Alguns instrumentistas chegaram da Europa em São Paulo, mas não abraçaram o ensino como um aspecto vital do seu legado (FREIRE, 2000, p. 131)⁶.

Na região Norte e Nordeste do Brasil, temos dois exemplos emblemáticos de instituições tradicionais que tiveram suas atividades interrompidas, e que apenas após a chegada de professores estrangeiros o ensino formal de instrumento voltou a se desenvolver de maneira mais significativa naquela região.

No Norte, o estado do Pará representa uma grande referência musical devido ao seu pioneirismo, tendo um dos conservatórios mais antigos do Brasil, o Conservatório de Música do Pará, atual Instituto Estadual Carlos Gomes. E apesar do primeiro professor de clarineta da instituição ter sido um brasileiro (Hermenegildo Alberto Carlos em 1895), foi com a contratação do tcheco Jindrich Sidla e o ucraniano Oleg Andryeyev que houve uma estruturação mais significativa do ensino da clarineta, encerrando um hiato de mais de 60 anos sem um curso específico contínuo para formação de clarinetistas na instituição (AMORIM, 2016, p. 21).

O primeiro conservatório do Nordeste foi o Conservatório de Música da Bahia, que foi criado no mesmo ano do Conservatório de Música do Pará (1895) e posteriormente foi filiado à Universidade Católica de Salvador, mas que atualmente não oferece cursos

⁶ In São Paulo, as oppose to Rio de Janeiro, there was not a continuous lineage of players from professors to their students. Some players arrived in São Paulo from Europe, but did not embrace teaching as a vital aspect of their legacy.

específicos de clarineta. Já na metade do século XX, surge a Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, onde houve uma notável linhagem de clarinetistas alemães que ministraram aulas nessa instituição desde a sua criação:

Na década de 1950, quando esta Escola estava sendo criada, o alemão Georg Zeretke foi contratado como seu professor de clarineta. Em meados da década de 1960, o professor de clarineta foi o brasileiro de origem alemã Wilfried Berk, ex-aluno do professor Jayoleno dos Santos e, em 1969, chegou, a convite da Universidade, o alemão Klaus Haefele que atuou por três décadas na UFBA. (FRAGA; BARBOSA, 2016, p. 30)

As três universidades que fazem parte do campo empírico estudado por esta pesquisa também passaram por um processo histórico parecido, onde o clarinetista argentino Carlos Rieiro também construiria a partir da década de 1980 uma linhagem de professores que seriam fundamentais para o desenvolvimento do ensino de clarineta no Nordeste.

Rieiro foi convidado pela Universidade Federal da Paraíba para fundar o departamento de música da instituição em 1978, e junto com outros estrangeiros realizaram um intenso trabalho de divulgação da música erudita para atrair alunos para o então novo curso de Bacharelado em Música. Devido à proximidade geográfica entre os estados da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, o trabalho realizado na UFPB logo passou a atrair estudantes desses outros estados, principalmente de Pernambuco, aumentando consideravelmente o número de alunos matriculados nos cursos de bacharelado e extensão, e esse fator foi essencial para tornar a Paraíba um centro de referência musical da região.

Na entrevista realizada nesta pesquisa com o professor Carlos Rieiro (2018), o mesmo relatou que houve uma fase em que “praticamente metade dos alunos que estudavam comigo vinham de Recife”, e foi esse intercâmbio que contribuiu efetivamente para aumentar o nível artístico dos estudantes e desenvolver o cenário musical da época. E entre os alunos formados nesse contexto estava Jailson Raulino, que após um período de dois anos como professor da Universidade Federal de Santa Maria, voltou ao Nordeste para ser o primeiro professor do curso de bacharelado em clarineta da Universidade Federal de Pernambuco durante a década de 1990.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte o curso de Bacharelado em Música foi criado em 1996, e teve como seu primeiro professor de clarineta Ronaldo Ferreira de Lima (ex-aluno de José Botelho). Mas atualmente são dois paraibanos, formados por Carlos Rieiro, que dão continuidade ao trabalho desenvolvido na UFRN: Amandy Bandeira e João Paulo Araújo.

Um fato muito peculiar sobre esses três estados, é que essa conexão histórica musical é anterior ao estabelecimento do Departamento de Música da UFPB. O multi-instrumentista autodidata Wascyli Simões (Recife, 1928 - 2016) foi contratado na década de 1960 pela UFPB, UFPE e UFRN (simultaneamente) para lecionar clarineta, fagote, flauta e oboé. Mas Gouveia relata que esses cursos eram ministrados em nível de extensão, já que os quadros de docentes dessas instituições não possuíam “prerrogativa legal para oferecer cursos de graduação e pós-graduação” (GOUVEIA, 2014, p. 51).

Na região Centro-oeste, o primeiro clarinetista que contribuiu de maneira mais significativa para o desenvolvimento musical daquela região foi Luiz Gonzaga Carneiro, aluno de Jayoleno dos Santos na UFRJ, e que, portanto, levou para aquela parte do país os conceitos e perspectivas pedagógicas elaboradas ao longo do tempo pela linhagem de professores que atuaram no Rio de Janeiro.

Nascido em Paulista (Pernambuco), Gonzaga estudou na capital pernambucana com o clarinetista inglês John Johnson e posteriormente ingressou na Banda do Exército em Recife, sendo transferido mais tarde para Fortaleza (Ceará), onde teve a oportunidade de conhecer Jayoleno dos Santos, que prontamente o convidou para ir ao Rio de Janeiro e estudar com ele na Escola de Música. Ao se mudar para o Rio em 1955, Gonzaga foi alocado na Banda do Batalhão da Guarda Presidencial, e ao se aperfeiçoar com Jayoleno, se tornou “a ponte entre os círculos musicais dos músicos militares e o alto círculo dedicado aos músicos de orquestra” (FREIRE, 2000, p. 132). Esse contexto contribuiu para que Gonzaga tivesse uma atuação multifacetada no cenário musical carioca, realizando desde gravações em big bands como saxofonista até recitais de música de câmara com o Quinteto Villa-Lobos.

O fato de sair do Nordeste para estudar no Rio de Janeiro, mesmo já sendo um músico profissional, demonstra que a cidade era um centro de referência nacional para o ensino de clarineta, e que realmente representava uma influência significativa para as outras escolas de música ao redor do Brasil. Mas em 1972 um decreto do governo forçaria Gonzaga a deixar o Rio de Janeiro, sendo transferido para a nova capital do país, a recém-criada cidade de Brasília.

Chegar em uma cidade tão jovem contribuiu para que Gonzaga participasse do início de todo o movimento musical, estabelecendo os parâmetros e diretrizes da escola de clarineta daquela região. E isso se iniciou após dois anos em Brasília, quando foi convidado para ser professor de clarineta na Universidade de Brasília, em 1976.

Foi clarinetista principal da Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional de Brasília, e, juntamente com outros professores da UnB, integrou o Quinteto de Sopros da UnB,

realizando um importante trabalho de divulgação dos compositores brasileiros em países como Argentina, Chile, Colômbia, Panamá e México. E além de ministrar aulas de clarineta e teoria, Gonzaga foi o responsável por instituir o primeiro curso de nível superior em saxofone da América Latina (FREIRE, 2000, p. 133).

Na Universidade de Brasília, Gonzaga foi um dos principais personagens no desenvolvimento da clarineta não apenas em Brasília, mas em toda a região Centro-Oeste do Brasil, formando, inclusive, o seu sucessor na UnB, Ricardo Freire, e o atual professor de clarineta da Universidade Federal de Goiás, Johnson Machado.

Após o estabelecimento dos cursos de graduação na maior parte das regiões do Brasil, na década de 1990 são implementados os primeiros cursos de pós-graduação em clarineta na UFBA e UFRJ, sendo José Carlos de Castro (sucessor de Jayoleno dos Santos no cargo de professor da UFRJ) o primeiro Mestre em Clarineta formado em uma universidade brasileira. O primeiro Doutor se formaria em 2002, Roberto César Pires, que atuou durante décadas na Universidade Estadual de Campinas (SILVEIRA, 2008, p. 124).

Voltando o olhar para o panorama contemporâneo dos cursos superiores com habilitação específica em clarineta, Fraga e Barbosa (2016, p. 30) identificaram que houve um amplo crescimento no número desses cursos nas últimas décadas, que agora abrangem quase todos os estados brasileiros. Nesse levantamento foram constatados 25 cursos de bacharelado em clarineta, e 14 licenciaturas com habilitação em clarineta, que são oferecidos pelas seguintes instituições: Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Ceará (campus Fortaleza e Sobral), Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Acre, Universidade do Estado do Amazonas, Instituto Estadual Carlos Gomes, Faculdade de Música do Espírito Santo, Universidade do Estado de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de São João del Rei, Conservatório Brasileiro de Música (RJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade Cantareira, Faculdade Mozarteum de São Paulo, Faculdade Santa Marcelina, FIAM-FAAM Centro Universitário (SP), Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de São Paulo, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual do Paraná, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Santa Maria.

É importante ressaltar que muitos desses cursos de licenciatura foram criados após a sanção das leis que tornaram obrigatória a presença da música como conteúdo no ensino

básico. Esse fato se torna bastante significativo, já que esses cursos são “uma necessidade tanto frente aos desafios que a docência na clarineta exige, quanto a uma formação mais plena e criativa dos nossos futuros clarinetistas” (FRAGA; BARBOSA, 2016, p. 34).

Mesmo com essa expansão, os cursos de bacharelado ainda representam a maior parte dos cursos de graduação com formação específica em clarineta. Essa realidade é refletida na formação dos profissionais que hoje são os professores das instituições de ensino superior. Ainda segundo o levantamento de Fraga e Barbosa (2016, p. 33), nas 32 instituições que fizeram parte da pesquisa, atuam 37 professores de clarineta (incluindo professores de cursos técnicos e extensão), onde apenas quatro desses fizeram licenciatura. Outra informação relevante desse levantamento, é que naquele ano haviam 14 professores atuantes no ensino superior e técnico com o título de Doutor em Música e 17 Mestres.

Segundo os sites dessas instituições de ensino superior, podemos constatar que no caso das pós-graduações em *performance* com ênfase em clarineta, existem atualmente no Brasil seis cursos de mestrado acadêmico (UFBA, UFMG, UFRJ, UFG, UnB e Unicamp), dois mestrados profissionais (UFBA e UFRJ) e 2 doutorados (UFBA e UFMG).

É importante salientar que apesar desse considerável crescimento, ainda há uma notável centralização nas capitais e nos grandes centros econômicos, com ausência de cursos nos estados do Amapá, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Piauí, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins. Isso priva diversos alunos de terem acesso a esses cursos profissionalizantes, forçando-os a saírem de suas cidades para poderem se aperfeiçoar.

Por fim, podemos afirmar que os principais parâmetros do ensino superior de clarineta no Brasil foram construídos durante a trajetória dos diversos professores brasileiros e estrangeiros que aqui atuaram, construindo diversas linhagens onde se transmitia para seus sucessores as concepções e diretrizes pedagógicas e da *performance* que eram posteriormente aperfeiçoadas. Essas diferentes perspectivas foram fundamentais para a estruturação de todo o processo de ensino desse instrumento, o que envolve também a utilização de materiais didáticos, que são uma parte importante do processo de ensino-aprendizagem da clarineta e serviram de base para a construção dos currículos das instituições superiores de ensino de música.

E embora tenham acontecido diversas mudanças nas concepções de ensino ao longo dos anos, e que variados professores oriundos de países com diferentes perspectivas musicais e pedagógicas tenham desenvolvido trabalhos em muitas regiões do Brasil, a lista dos principais materiais didáticos utilizados permaneceu praticamente inalterada até hoje, quase 200 anos após a criação do primeiro conservatório brasileiro. E para entender os motivos

desses materiais terem se mantido como as principais referências por tanto tempo, torna-se necessário compreender o contexto histórico da criação dos materiais didáticos escritos para clarineta, assim como os seus objetivos, concepções e de que maneira foram introduzidos no cenário nacional.

Os materiais didáticos utilizados no ensino institucional da clarineta

Durante o século XVIII, a clarineta passou a integrar de forma efetiva o cenário musical da Europa. Por consequência, começaram a surgir tratados instrumentais voltados especificamente para a clarineta, onde era possível ter acesso às informações sobre fundamentos técnicos do instrumento, e principalmente aspectos sobre interpretação e estética.

Segundo Pereira (2010, p. 35), muitos dos primeiros tratados limitavam-se apenas a contar a história da clarineta e apresentar uma tabela de dedilhado, sem especificar aspectos funcionais para se tocar o instrumento. É o caso dos dois trabalhos escritos por Valentin Roeser, *Gamme de la clarinette avec six duo pour cet instrument* (1760) e *Essai d'instruction à l'usage de ceux qui composent pour la clarinette et le cor* (1764). No material de 1764, Roeser foca em demonstrar os tipos de clarineta (na época com apenas 4 chaves), a sua extensão e como transpor para diferentes tonalidades, sem apresentar uma metodologia de ensino. Portanto, esse trabalho tinha como função apresentar ferramentas para compositores que tivessem interesse na clarineta, pois “Roeser parece visar antes o compositor que ao clarinetista [...] pode-se considerar como um tratado de orquestração com ênfase na escrita para clarineta” (PEREIRA, 2010, p. 40).

Diversos outros materiais didáticos foram desenvolvidos ao longo da segunda metade do século XVIII, como os criados por Vanderhagen (1785 e 1796), Blasius (1796) e Yost (1800). Com uma abordagem cada vez mais pedagógica, os materiais didáticos passaram a englobar gradativamente uma variedade maior de fundamentos, como postura, embocadura, dedilhado e principalmente variações de articulação, sem, entretanto, aprofundar nenhum desses aspectos de maneira significativa.

Já no século XIX, Jean Xavier Lefèvre desenvolve um material didático que seria um dos divisores de águas na pedagogia da clarineta. Seu *Méthode de clarinette* (1802) “destaca-se por ser muito mais completo que seus antecessores” (PEREIRA, 2010, p. 51). Esse trabalho foi criado a pedido do Conservatório de Paris, já que havia uma preocupação em

sistematizar o ensino de instrumento, o que explica a ênfase consideravelmente mais tecnicista.

A principal diferença desse material está na sua abrangência e metodologia, que manteve o foco no desenvolvimento da concepção estética e interpretativa do aluno, mas também acrescentou de maneira extensiva exercícios bastante elaborados e graduais focados exclusivamente no progresso técnico.

Para desenvolver a técnica, Lefèvre usa exercícios em diversas tonalidades, assim como estudos de escalas maiores e menores com variados tipos de articulações. Há ainda uma série de duetos e 12 sonatas para clarineta e baixo contínuo, que deviam ser utilizadas para aperfeiçoar os aspectos interpretativos dos alunos. Outra preocupação do autor estava na afinação, e para isso, desenvolveu tabelas com diferentes possibilidades de digitação para adequar a afinação de acordo com a situação. E por fim, assim como todos os tratados da época, eram abundantes as informações sobre acentuação, ornamentação, e articulação de acordo com a estética do período (PEREIRA, 2010, p. 55).

A partir disso, se iniciou uma hegemonia do conservatório francês, que passou a ditar as tendências pedagógicas-musicais por meio dos materiais didáticos que foram sendo desenvolvidos pelos professores que por ali passaram.

É o caso de Frédéric Berr (1794 - 1838), que sucedeu Jean e Louis Lefèvre no posto de professor de clarineta do Conservatório de Paris entre os anos de 1831 e 1838. Berr teve um importante papel ao “melhorar muito o material de instrução para clarineta” (HOEPRICH, 2008, p. 150), com destaque para o seu *Méthode complete de clarinette* (1836) e o *Traité Complet de la clarinette* (1836), que trouxeram alguns aspectos novos relativos à maneira de se tocar clarineta na França, já que Berr, nascido na Alemanha, considerava que o nível dos clarinetistas franceses era inferior ao dos alemães (HOEPRICH, 2008, p. 160).

Um desses aspectos foi a mudança na posição da boquilha, que ainda era utilizada pelas franceses com a palheta apoiada no lábio superior - como era de costume durante todo o século XVIII, enquanto que na Alemanha já havia se difundido o conceito de se tocar com a palheta apoiada no lábio inferior, que é a maneira utilizada até os dias atuais. Berr afirma que:

As vantagens de tocar com a palheta para baixo têm sido mostradas pelos mais habilidosos clarinetistas. Todos os artistas aqui [em Paris] reconhecem que ninguém pode obter um *piano* e *pianissimo* como eles fazem na Alemanha. O famoso Baermann, que nós ouvimos em Paris em 1818, tocou o *piano* de uma maneira que de fato era desconhecida aqui naquela época [...] O lábio inferior tem mais resistência e mobilidade que o lábio superior; por isso se pode manter a embocadura por mais tempo sem ficar cansado, e essa flexibilidade permite tocar dinâmicas mais facilmente. Essa posição também

permite que o músico respire sem perturbar a embocadura [...] Essa posição também facilita o *stacatto* porque a língua tem contato [direto] com a palheta. Em razão disso, e de acordo com minhas convicções e interesse no instrumento, meus alunos no Conservatório [de Paris] têm que tocar com a palheta para baixo (BERR *apud* HOEPRICH, 2008, p. 160)⁷

Essa é uma informação bastante relevante, visto que mudou completamente a concepção de como se tocar a clarineta, solidificando de vez uma nova diretriz para a *performance* do instrumento, devido a influência dominante do Conservatório de Paris sob as práticas musicais da Europa.

Além dessa mudança, seus trabalhos também apresentam diversos tipos de articulação, ornamentos e até mesmo técnicas inéditas de dedilhados para afinação e efeitos interpretativos, muitos deles baseados nos instrumentos de cordas (HOEPRICH, 2008, p. 168).

Seguindo essa linhagem, outros professores do Conservatório de Paris desenvolveram materiais que revolucionaram a pedagogia da clarineta, como por exemplo, Hyacinth E. Klosé e Cyrille Rose, que criaram dois dos materiais didáticos mais utilizados ao redor do mundo e que serão posteriormente aqui analisados de maneira mais detalhada.

A Europa vivia um momento de proliferação dos conservatórios, com o nascimento de instituições em Praga (1811), Vienna (1817), Londres (1822), Leipzig (1843), entre outras. E os materiais didáticos franceses foram fundamentais para a sistematização massificada do ensino de instrumento em todo o continente. Os materiais mais famosos foram traduzidos para dezenas de línguas e serviram de base para o desenvolvimento de diversos novos materiais.

Alguns autores desenvolveram, por exemplo, revisões de materiais didáticos franceses (principalmente os de Klosé e Lefèvre), adicionando novos estudos para complementá-los. Paul Jeanjean e Henri Paradis na França, Romeo Orsi, Benedetto Carulli e Alamiro Giampieri na Itália, Simeon Bellison na Rússia e Henry Lazarus na Inglaterra foram apenas alguns dos clarinetistas que desenvolveram conteúdos complementares para esses materiais.

⁷ The advantage of playing with the reed underneath has been shown by the most skilful clarinetist. All artists here [Paris] recognize that no one can obtain the piano and the pianissimo as they do in Germany. The famous Baermann, whom we heard in Paris in 1818, played piano in a way that in fact was unknown here at the time [...] The lower lip has more strength and mobility than the upper lip; it can therefore hold the embouchure longer without growing tired, and its flexibility allows one to play dynamics more easily. This position also allows the player to breath without disturbing the embouchure [...] This position also facilitates the staccato because the tongue has contact with the reed. I maintain that, due to my convictions and in the interest of the instrument, my students at the Conservatoire must play with the reed underneath.

Ainda que influenciados pelos trabalhos franceses, diversos professores de clarineta em outros países europeus também desenvolveram materiais didáticos completos durante o século XIX, que traziam elementos inovadores para o ensino da clarineta por meio das peculiares técnicas e estéticas da sua região.

Na Itália, Aurelio Magnani, Agostino Gabucci, Giuseppe Marasco, Antonia D’Elia, Alessandro Cardoni e Ernesto Cavallini foram alguns dos nomes que desenvolveram materiais didáticos voltados ao extremo virtuosismo, mas unido ao estilo *cantabile* bastante presente no tradicional *bel canto* italiano (HOEPRICH, 2008, p. 229).

Na Alemanha, diferentemente do resto do mundo, o sistema de clarineta adotado de forma majoritária foi o Oehler⁸. Por isso, os materiais criados tinham como foco as especificidades desse sistema, além dos aspectos tradicionais da *performance* anteriormente citados. Os trabalhos de Robert Stark (1892) e Carl Baermann (1864) aparecem como dois dos mais famosos materiais didáticos alemães e também serão posteriormente analisados aqui de maneira mais aprofundada. Eles “complementam um ao outro muito bem e ambos devem ser utilizados no treinamento de músicos profissionais” (KROLL *apud* HOEPRICH, 2008, p. 228). Também merecem destaque os materiais desenvolvidos por Maximilian Gabler, Heinrich Bading, Rudolf Jettel e Hermann Lange.

Na Inglaterra, a primeira versão em inglês do *Méthode* (1843) de Klosé foi publicada em 1873, e outros métodos franceses foram utilizados para desenvolver o *New and modern method for the Albert and Boehm system clarinet* (1881) de Henry Lazarus, que era professor da *Royal Academy of Music* e *Royal College of Music*, e um dos mais influentes clarinetistas ingleses da época.

É interessante notar que, na Inglaterra, o sistema Böehm não obteve adesão rapidamente como nos outros países europeus, e isso se deve, em grande parte, à influência do próprio Lazarus, que usava clarinetas de sistema Albert⁹ e criticava veementemente o novo sistema desenvolvido na França (HOEPRICH, 2008, p. 203).

Essa situação influenciou a concepção dos materiais didáticos ingleses, como podemos observar no *Practical tutor for the clarinet* (1945) de Otto Langey, que mesmo sendo publicado já na metade do século XX, ainda foi escrito para ser utilizado por estudantes

⁸ O sistema Öehler foi desenvolvido por Oskar Öehler (1858 - 1936), clarinetista de Filarmônica de Berlim, que fez alterações no sistema Müller, adicionando diferentes furos para correção de problemas acústicos e de afinação, além da adição de diversas chaves, chegando ao número de até 27 chaves.

⁹ Desenvolvido pelo belga Eugène Albert (1816 - 1890), o sistema Albert foi bastante aceito entre os músicos populares, que tinham mais liberdade para realizar efeitos devido à ausência de anéis móveis nos furos da clarineta.

tanto do sistema Böehm como do Albert. Frederick Thurston e Alan Frank são outros autores ingleses de notáveis materiais didáticos.

Durante o século XX diversos outros professores franceses (que até então ditavam as tendências do ensino de clarineta na Europa), como August Périer, Prospère Mimart, Eugène Gay e Paulo Jeanjean, mantiveram a tradição e criaram materiais didáticos que apresentavam as novas concepções estéticas da música moderna, entretanto não houve nenhum aspecto inédito relacionado ao desenvolvimento técnico ou musical do aluno, mantendo-se todos os moldes dos materiais anteriores.

A partir desse momento podemos constatar uma drástica diminuição na quantidade e variedade de materiais didáticos novos que tiveram uma adesão significativa nos currículos das instituições de ensino. Além da ausência de conceitos inovadores nos novos materiais, outro fator que provavelmente contribuiu para a perpetuação dos trabalhos anteriores como as maiores referências na literatura após o século XX foi a redução no número de professores que produziam materiais didáticos autorais. Deixando de lado a historicamente tradicional função de desenvolver materiais didáticos para seus alunos, os professores de clarineta passaram a utilizar os trabalhos já consolidados para fundamentar suas práticas pedagógicas e assim seguir as tendências técnicas e interpretativas difundidas no resto do mundo.

No final do século XX houve ainda o surgimento de materiais didáticos voltados para as novas técnicas empregadas pelos compositores nas suas obras e que os clarinetistas precisariam dominar para executar o repertório contemporâneo, denominadas ‘técnicas estendidas’. *Glissandi, flutter-tonguing, slap-tonguing, key noise*, multifônicos, e micro-tons são apenas alguns exemplos das técnicas presentes nos materiais didáticos desenvolvidos por Bruno Bartolozzi, Philip Rehfeldt, Giuseppe Garbarino, Keith McCarty, Allen Sigal, Thomas Ridenour, entre outros. Mas, no geral, esses trabalhos tinham um cunho menos pedagógico e também não obtiveram a mesma abrangência dos seus antecessores, estando menos presentes nos currículos dos cursos de clarineta pelo mundo de modo geral.

Voltando o olhar para o Brasil, não houve um grande número de materiais didáticos desenvolvidos por professores brasileiros, sendo o *Método para clarineta* de Nabor Pires (1947) e o *Da capo* de Joel Barbosa (2004) as duas maiores referências da literatura nacional, e apesar de ambos estarem voltados para a iniciação na clarineta, há uma significativa diferença na abordagem metodológica. Embora utilize elementos de determinados estilos da música brasileira na composição de alguns dos seus estudos, o primeiro trabalho está mais próximo dos moldes europeus, tendo como prioridade o desenvolvimento técnico do aluno desde o princípio, enquanto o segundo apresenta uma metodologia voltada para o ensino

coletivo, unindo os aspectos técnicos do instrumento ao aprendizado da teoria musical e o desenvolvimento musical do aluno, além de utilizar outros fundamentos desenvolvidos na área da educação musical para nortear pedagogicamente o trabalho.

Podemos afirmar que essa escassez de materiais didáticos brasileiros é um reflexo da forte influência europeia no ensino da clarineta no Brasil, já que podemos observar que a perspectiva pedagógica estava alinhada com as tendências musicais europeias desde os primórdios da sistematização do ensino musical brasileiro durante o século XIX, e, portanto, aderiu de forma proeminente aos materiais didáticos utilizados nos conservatórios franceses, mais especificamente os desenvolvidos ao longo do século XIX.

A única documentação relacionada aos materiais didáticos utilizados pelo primeiro professor de clarineta do Conservatório de Música do Rio de Janeiro trata-se de dois ofícios (1879 e 1883) endereçados ao diretor interino do conservatório, onde Moura fez o pedido de compra dos seguintes métodos:

Coleção completa dos duettos de clarineta dos autores: Vincenzo Gambaro, Engebert Brepsant e Friedrich Beer. Os nº 10, 11, e 12 ditos de E. Cavallini. Methodo de Clarineta de Boem e Klosé [...] 1ª e 2ª coleções dos duettos de Cavallini; uma coleção de duettos de Gambaro; uma coleção de duettos de Beer; uma coleção de duettos de Brepsant (SILVEIRA, 2009, p. 99)

Já nesse primeiro pedido de compra, podemos observar que, além dos duetos para execução entre alunos e professores, há a presença de materiais didáticos franceses que iriam servir de base para o currículo. Também é relevante a presença dos estudos de Cavallini, que apesar de ser italiano, compôs essas obras como complemento dos trabalhos franceses (mais especificamente os trabalhos de Lefèvre e Klosé), focando mais estritamente no desenvolvimento da agilidade dos dedos. (HOEPRICH, 2008, p. 229)

Com base na escolha do *Méthode* de Klosé, Silveira (2009, p. 100) levanta a hipótese de que Antônio Moura teria sido o pioneiro no ensino do sistema Böehm no Brasil, já que o sistema Müller era o que havia de mais avançado e disponível em terras brasileiras até aquele momento. Além disso, foi a partir da escolha desses materiais que se estabeleceu o padrão que os cursos de bacharelado em clarineta iriam seguir até a atualidade, tendo como referência o currículo dos conservatórios franceses (SILVEIRA, 2007).

Freire (2000, p. 128) corrobora com essa afirmação, ressaltando que mesmo com o passar dos anos e as mudanças de professor (Moura, Coutinho, Nunes Jr., Antônio Soares, Jayoleno dos Santos), o programa de clarineta do Instituto Nacional, e posteriormente da

Escola de Música da Universidade do Brasil, continuou “com uma dominância de repertório e livros de estudos franceses, com [o *Méthode* do] H. Klosé sendo o principal utilizado”.

Ao analisarmos a lista de materiais didáticos recomendados por Keith Stein, que atuou na Universidade Estadual de Michigan durante 41 anos e foi um dos mais influentes professores de clarineta dos Estados Unidos do século XX, podemos notar que, mesmo tendo uma formação artística e pedagógica bastante diferente dos professores brasileiros, ele seguia uma perspectiva pedagógica que estava em consonância com as práticas aqui adotadas, com uma presença majoritária de trabalhos franceses e italianos, entre eles, os materiais elaborados por Klosé, Rose, Cavallini, Magnani e Jeanjean (STEIN, 1958, p. 62). O que demonstra que os materiais aqui frisados passaram a formar a principal tendência internacional no ensino da clarineta.

Trazendo essa perspectiva para o Nordeste brasileiro, onde estão as universidades que formam o campo empírico dessa pesquisa, podemos notar a influência advinda da relação entre as tendências internacionais e os centros nacionais de ensino de música, relação essa que resultou na construção das concepções pedagógicas praticadas nessa região.

Na Paraíba, Carlos Rieiro desenvolveu o plano de curso do Bacharelado em Clarineta da UFPB com base no currículo do Conservatório Municipal de Buenos Aires, que tinha como principal referência a escola italiana. Os materiais didáticos de Magnani, Giampieri, Cavallini, além dos tradicionais franceses Lefèvre e Klosé, formavam a estrutura central do ensino de clarineta naquela instituição argentina.

Apesar de possuírem muitas peculiaridades e diferenças entre a Argentina e o Brasil, o professor Rieiro (2018) relatou que “o que predominava lá [na Argentina] era a mesma coisa que acontecia no Brasil, a escola italiana que prevalecia”. Silveira (2013, p. 324) indica ainda que essa influência italiana foi provavelmente herdada dos músicos portugueses que estiveram no Brasil, já que muitos italianos ajudaram a desenvolver as diretrizes da *performance* e ensino de instrumento em Portugal.

Já na UFPE e UFRN, os professores Jailson Raulino (2018) e João Paulo Araújo (2018) também relataram a influência da escola de clarineta do Rio de Janeiro nas escolhas dos materiais didáticos utilizados por eles nessas instituições. Isso torna-se significativo por demonstrar uma relativa unidade das perspectivas pedagógicas de regiões distintas, sendo o Rio de Janeiro uma referência primordial para o desenvolvimento das escolas de clarineta nas outras regiões do país, principalmente devido ao seu pioneirismo. Essas concepções foram sendo moldadas e aperfeiçoadas ao longo dos anos, tanto pelos professores brasileiros como

pelos estrangeiros que estiveram presentes em grande parte dos estados brasileiros, e que trouxeram diferentes perspectivas para o ensino do instrumento.

Ainda nessa perspectiva de ‘unidade’ das práticas pedagógicas aplicadas no ensino da clarineta no Brasil, o professor Raulino (2018) relatou que houve um movimento inicial para tentar unificar os planos de curso do Bacharelado em Clarineta no Brasil, mais especificamente a bibliografia do repertório e materiais didáticos. Esse movimento foi idealizado por Ricardo Freire, professor de clarineta da UnB, que analisou os materiais usados nos cursos das universidades brasileiras para criar um perfil comum para o estabelecimento da “escola brasileira de clarineta”. E nesse trabalho¹⁰ podemos identificar os seguintes materiais listados: Estudos Diários (H. Klosé e C. Baermann), 32 Estudos (C. Rose), 30 Caprichos (E. Cavallini), Caprichos (V. Gambaro), 30 Estudos (Perrier), 16 Estudos Modernos e 25 Estudos Técnicos e Melódicos (P. Jeanjean).

Podemos constatar mais uma vez que há uma presença majoritária de materiais didáticos franceses e italianos nessa lista, muitos dos quais já eram utilizados pelos primeiros professores de clarineta do Brasil e ao longo de todo o século XX. E por mais que exista claramente uma influência das linhagens históricas formadas pelos professores de clarineta, é nítido que há um grupo de materiais didáticos que se mantiveram durante todos esses anos como a maior referência da literatura, independente do contexto histórico e pedagógico. A professora Aynara Silva (2018) relatou que esses materiais ainda “se adequam ao momento que o clarinetista que tem chegado [na universidade] está”, e, portanto, a utilização desses mesmos materiais não significa que a escolha desses seja baseada apenas nas influências pessoais anteriores, e sim que não houve produção de materiais didáticos novos que trouxessem avanços significativos em relação aos anteriores, que trabalhassem de maneira mais efetiva aspectos essenciais para a formação técnico-interpretativa do clarinetista.

Nesse sentido, torna-se necessário então conhecer de maneira mais aprofundada como esses materiais didáticos, que se mantêm como a base curricular do ensino da clarineta, abordam os principais aspectos técnicos e interpretativos necessários para o desenvolvimento do clarinetista. E esse será um dos assuntos abordados no próximo capítulo.

¹⁰ Palestra intitulada “Currículo do clarinetista” realizada por Ricardo Freire, durante o 3º Encontro Brasileiro de Clarinetistas em Salvador - BA (1998).

CAPÍTULO IV

O Desenvolvimento Técnico-Interpretativo do Clarinetista: concepções pedagógicas em torno dos materiais didáticos

Para entender a relação entre os materiais didáticos e o desenvolvimento técnico-interpretativo do clarinetista, torna-se necessário identificar quais são as principais características desses materiais, por meio da estrutura e dos aspectos fundamentais presentes nos mesmos.

Neste capítulo, realizei uma análise dos principais materiais didáticos utilizados pelos professores de clarineta da UFPB, UFPE e UFRN. Essa análise levou em consideração, primeiramente, a biografia do autor e o contexto histórico em que o material foi escrito, já que, como podemos perceber anteriormente, os materiais didáticos representam diretamente as tendências pedagógicas e artísticas da época, e, por isso, esses fatores são bastante significativos para entender os objetivos de cada material. Também foi levado em consideração a perspectiva dos professores entrevistados, que apresentaram nos depoimentos as suas considerações sobre o conteúdo de cada material, assim como dos processos envolvidos no desenvolvimento do clarinetista.

Por fim, os dados foram triangulados sob a perspectiva do referencial teórico, onde foi possível identificar como os materiais didáticos são estruturados em relação aos processos que envolvem o desenvolvimento técnico-interpretativo do clarinetista, e então compreender as principais relações entre esses materiais e o desenvolvimento dessas habilidades.

20 Characteristic studies for clarinet – H. E. Klosé

Hyacinth Eléonore Klosé (1808 - 1880) foi um dos mais famosos instrumentistas da cena musical parisiense. Ele foi clarinetista da Banda da Guarda Real, Banda do 9º Regimento de Infantaria Leve e da Orquestra de Ópera Italiana, onde tocava junto com Frédéric Berr, que foi seu professor no Conservatório de Paris, vindo a sucedê-lo no posto de professor de clarineta da instituição em 1838, se tornando o mentor de uma geração de renomados instrumentistas.

Klosé também ficou conhecido pela sua significativa colaboração no desenvolvimento do sistema ‘Boehm’, que viria a se tornar o sistema para clarineta mais

utilizado no mundo até os dias atuais. Esse projeto foi iniciado durante seus estudos no Conservatório de Paris, onde o clarinetista conheceu Louis Auguste Buffet, um famoso fabricante de instrumentos que já havia elaborado o sistema ‘Boehm’ para flauta transversal (VIANA, 2017, p. 17). A partir desse sistema, Klosé e Buffet adaptaram a mecânica dos anéis móveis para a clarineta, além de incrementar o número de chaves, criando novas possibilidades técnicas para o instrumento:

Para a sua nova clarineta, Buffet e o clarinetista Hyacinth Klosé construíram sob o design de Iwan Müller, adicionando as vantagens das chaves e anéis, uma localização melhorada dos furos, e um sistema de digitação mais lógico com uma variedade de alternativas [...] seu novo modelo abandonou muito das digitações das clarinetas antigas, substituindo elas por um sistema de digitação baseado nos princípios da lógica e afinação melhorada do Boehm [...] Uma absoluta uniformidade na escala, perfeita afinação, e uma diminuição nas dificuldades técnicas foram as qualidades procuradas pelos fabricantes de instrumentos e clarinetistas dos anos 1840. Não há dúvidas que isso é exatamente o que Buffet alcançou. (HOEPRICH, 2008, p. 171)¹¹.

Embora seja exagerado dizer que o novo sistema alcançou a perfeição no que tange à afinação e uniformidade do som, o sistema Böehm está praticamente inalterado mesmo após quase 180 anos, o que comprova sua eficácia e o profundo conhecimento de Klosé acerca das necessidades do clarinetista.

Assim como os outros professores do Conservatório de Paris, Klosé escreveu diversas obras com objetivos didáticos, incluindo o mais famoso método já escrito para clarineta, o seu *Méthode* (1843). Esse trabalho tem sido a principal referência para a iniciação na clarineta, sendo utilizado como base para o ensino da clarineta em diversas partes do mundo, assim como para o desenvolvimento de novos materiais didáticos.

Mas no caso dos alunos que alcançam um domínio técnico mais desenvolvido, há uma outra série de estudos de Klosé que foram publicados separadamente, e que são frequentemente usados nos cursos de nível superior, trata-se dos *20 Characteristic studies for clarinet* (KLOSE, 1971). Este foi o único dos materiais selecionados que não foram encontradas informações relativas às circunstâncias do seu lançamento, como ano de publicação e objetivos. Por isso, a versão escolhida para a análise foi a da editora

¹¹ For their new clarinet, Buffet and the clarinetist Hyacinth Klosé built on Iwan Müller's design, adding the advantages of ring-keys, an improved location of the tone holes, and a more logical fingering system with a variety of alternatives [...] their new model was to abandon many of the fingerings of earlier clarinets, replacing them with a fingering system based on Boehm's principals of logic and improved intonation [...] An absolute evenness of scale, perfect intonation, and a lack of technical difficulties were the qualities sought after by the modern instrument makers and clarinetists by the 1840s. There can be no doubt this is exactly what Buffet achieved.

International Music Company, publicada em 1971 e que é atualmente a versão utilizada pelos professores entrevistados nesta pesquisa.

Aspectos fundamentais do material

Considerado pelo professor Carlos Rieiro (2018) como o material didático “mais importante” na formação do clarinetista no nível superior, esses 20 estudos elaborados por Klosé apresentam diversos elementos relacionados ao desenvolvimento da técnica, principalmente a estabilidade da embocadura. E esse aspecto é trabalhado através da duração dos estudos, que são consideravelmente mais longos se comparados aos demais materiais didáticos utilizados no ensino da clarineta:

O Klosé é um material didático que utilizo muito porque trabalha muito a parte da digitação, de mecânica, e a parte de resistência, porque são estudos mais longos e isso faz com que você trabalhe bastante a parte de resistência da embocadura. (RIEIRO, 2018)

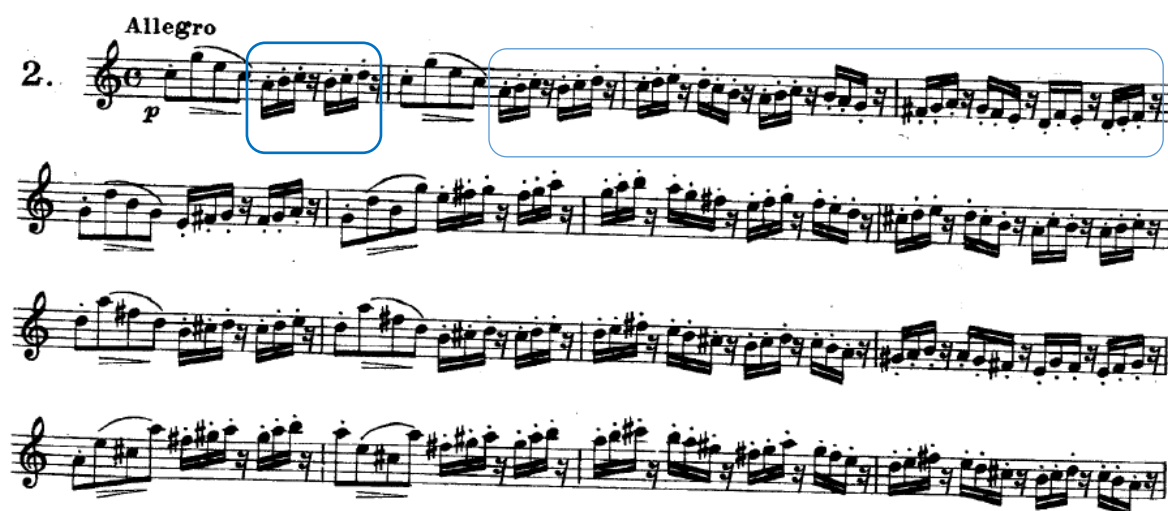
O trabalho de resistência da embocadura apontado por Rieiro é fundamental para a formação de todo clarinetista, pois é um dos pilares para o desenvolvimento da sonoridade. Na sua pesquisa sobre os aspectos fundamentais para a construção da virtuosidade na clarineta, Santos (1949, p. 9) afirma que o processo de construção de uma embocadura eficaz “necessita de um estudo intenso e persistente”. Ele aponta ainda que é muito importante que os músculos da boca estejam firmes para evitar o escape de ar, assim como para manter a forma da embocadura. E é nesse sentido que os estudos que formam esse material ajudam o aluno a desenvolver a resistência da sua embocadura, através da sua longa duração.

Esse fator é apontado por todos os professores entrevistados como essencial para o clarinetista que irá começar a estudar as obras de grande porte do repertório de concerto, já que aperfeiçoar a forma da embocadura e mantê-la estável por um longo período de tempo é fundamental para a qualidade da sonoridade e articulação nas suas mais variadas formas, possibilitando maior fluidez no discurso musical:

[A resistência da embocadura] é de grande importância na formação do som, porquanto cada colorido, mesmo o mais delicado, é de tão grande importância sobre o som e, sobretudo na afinação, que o clarinetista experiente compreenderá que o valor de uma embocadura flexível e firme na clarineta traz, em consequência, a serenidade na execução com a flexibilidade para as dinâmicas, dentro de uma equilibrada afinação. (SANTOS, 1949, p. 19)

Como podemos observar ainda na fala anterior do professor Rieiro, outro fator importante que está presente de maneira significativa neste material didático é o trabalho de mecanismo, e é possível notar que a principal ferramenta utilizada para a assimilação desse e outros aspectos técnicos básicos está no trabalho de repetição, onde um pequeno motivo musical é repetido diversas vezes a fim de fazer o aluno fixar os conceitos aplicados nesse trecho por meio da execução contínua do mesmo padrão, o que é uma prática bastante comum em qualquer processo de aprendizagem.

FIGURA 2: Estudo n° 2



Fonte: (KLOSÉ, 1971, p. 4)

No exemplo acima [FIG. 2] podemos verificar como essa metodologia é utilizada ao longo do trabalho, onde a articulação é trabalhada em sequências de grupos de três notas, sempre seguindo o mesmo padrão. Ao analisar práticas pedagógicas aplicadas no ensino da clarineta, Araújo (2016, p. 45) aponta que a repetição é comum à grande maioria das técnicas de estudo, e, no caso do trecho acima, Klosé desenvolve os diversos fatores relacionados à execução do *stacatto* por meio dessas repetições, que irão fixar o conteúdo para que haja a automatização da sua utilização, ao mesmo tempo em que também aumenta a resistência do aluno.

É com essa metodologia que diferentes aspectos básicos da técnica do instrumento são trabalhados de maneira específica, para desenvolvê-los e automatizá-los, e segundo o professor João Paulo Araújo (2018) isso é muito importante “para um clarinetista nos anos iniciais [do curso superior], pois ele inicia um trabalho que vai dar suporte para outras

técnicas [...] vai dar uma base de sustentação para o aluno conseguir estar preparado para o que vem depois, repertório e etc”.

Nos exemplos abaixo podemos observar mais uma vez a utilização das repetições para trabalhar dois aspectos bastante específicos. No primeiro [FIG. 3] vemos um foco nas mudanças de registro, mais especialmente entre as notas do registro médio (Mi3 a Lá3) e agudo (Si3 em diante), o que geralmente representa um grande desafio para o aluno por envolver destreza na digitação da mão esquerda, a utilização da chave 12 e a sincronia com a mão direita. Já no segundo trecho [FIG. 4] a atenção está voltada para o controle da articulação em níveis contrastantes de dinâmica:

FIGURA 3: Estudo n° 3



Fonte: (KLOSÉ, 1971, p. 6)

FIGURA 4: Estudo n° 4



Fonte: (KLOSÉ, 1971, p. 8)

Os estudos seguintes mantêm esse caráter tecnicista, abrangendo escalas, arpejos, intervalos, articulação e mecanismo em geral. Mas apesar de ser bastante abrangente em termos de desenvolvimento desses aspectos técnicos, a maior parte dos estudos não possibilita um trabalho mais aprofundado em questões relacionadas à interpretação, onde alguns estudos chegam a ser completamente mecânicos, sem nenhum tipo de estrutura que proporcione a construção de frases mais complexas ou mudanças de caráter expressivo. Até mesmo a

presença de dinâmicas é bastante escassa, aparecendo apenas em frases repetidas, como no último trecho acima, de forma a trabalhar os conceitos mais técnicos que envolvem o processo de emissão das dinâmicas, nesse caso, o controle da intensidade do fluxo de ar.

É interessante ressaltar que há alguns estudos que apresentam uma pequena introdução com uma estrutura significativamente mais musical, com mudanças de tempo e direcionamento de frases mais claros. Mas esses casos são curtas exceções, sendo logo sucedidos pelo padrão de repetições rítmicas ao longo da continuação do estudo. Abaixo estão dois exemplos [FIG. 5 e 6] dessa situação, onde a introdução dura alguns poucos compassos e em seguida a estrutura volta para um *Allegro* de caráter mais técnico, assim como nos demais estudos:

FIGURA 5: Estudo n° 11

The image displays the musical score for Study No. 11, consisting of five staves of music. The first staff is marked '11.' and 'Moderato cantabile' in a blue box, with a treble clef, 12/8 time signature, and a key signature of one sharp (F#). It begins with a piano (*p*) dynamic and a crescendo (*cresc.*) marking. The second staff continues the melody with a piano (*p*) dynamic and a crescendo (*cresc.*) marking. The third staff features a tempo change to 'Allegro' in a blue box, with a new key signature of two sharps (F# and C#) and a 2/8 time signature. This section starts with a piano (*p*) dynamic, followed by a crescendo (*cresc.*) and a fortissimo (*f*) dynamic, then returns to piano (*p*) and is marked 'p e leggero'. The fourth and fifth staves continue the rapid, technical passages in the Allegro tempo, with the fourth staff starting on a piano (*p*) dynamic.

Fonte: (KLOSE, 1971, p. 22)

FIGURA 6: Estudo n° 17



Fonte: (KLOSÉ, 1971, p. 34)

O professor Arimateia Veríssimo (2018) afirma que esses elementos voltados para a interpretação estão presentes em situações bastante breves, de maneira mais introdutória, e, portanto, o foco desse material didático está no desenvolvimento e refinamento técnico do clarinetista, tendo uma nítida tendência tecnicista:

Esse material é extremamente técnico, onde explora muito a digitação e articulação do instrumento com variedades a cada estudo. Portanto ele não é um estudo interpretativo de caráter mais expressivo, é um estudo que ele explora o tempo todo as dificuldades técnicas.

Grosse theoretische-praktische Clarinett-Schule op. 49 – Robert Stark

Robert Stark nasceu em 1847 na Alemanha, onde exerceu de forma intensa suas atividades pedagógicas e artísticas. Como instrumentista, tocava frequentemente em Meiningen, onde provavelmente teve contato com Richard Mühlfeld, quem viria posteriormente recomendar os materiais pedagógicos de Stark, considerando-os essenciais para a formação de qualquer clarinetista (HOEPRICH, 2008, p. 202).

Como professor, atuou em Dresden, Wiesbaden e lecionou na *Würzburg Hochschule* até se aposentar em 1919, três anos antes da sua morte. Um fato peculiar é que Stark nos anos 1880 já organizava grupos de clarineta na sua turma de estudantes na *Würzburg Hochschule*,

utilizando a prática em conjunto como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento técnico e musical dos alunos, o que se tornou muito comum na atualidade (HOEPRICH, 2008, p. 306).

Assim como diversos outros professores de clarineta, Stark criou inúmeros materiais didáticos baseados na sua experiência como docente. Entre eles, está o seu primeiro trabalho publicado, *Grosse theoretische-praktische Clarinett-Schule op. 49* (1892), que se tornou a maior referência da sua produção pedagógica.

Esse material está dividido em duas partes, com exercícios agrupados por tópicos de acordo com o seu conteúdo específico. Stark afirma que a segunda parte é formada por “estudos para aperfeiçoamento técnico de nível avançado” (STARK, 1892, p. 4), e é nessa parte do material didático que estão os “24 Etüden in allen tonarten”, que formam o tópico nº 12 e são os exercícios de Stark mais utilizados pelos professores dos cursos de nível superior. E esse será o tópico analisado a seguir.

Aspectos fundamentais do material

A característica mais notável desse material didático está no fato de cada um dos seus exercícios ter sido escrito em uma tonalidade diferente, apresentando ao aluno um panorama inicial de algumas das dificuldades técnicas que o instrumentista virá a encontrar em cada uma dessas diferentes tonalidades, familiarizando-o com as mesmas. O professor Rieiro (2018) o descreve como:

um material didático que trabalha a parte técnica em diferentes tonalidades, então você vai trabalhando todas as tonalidades e já tem também um trabalho de interpretação musical, já trabalha dinâmicas, e outros aspectos [interpretativos] que o [20 *Characteristics studies* do] Klosé não trabalha.

Ao apresentar um trabalho voltado para aspectos técnicos em um contexto que começa a delinear de maneira mais significativa as estruturas das frases musicais, cada um dos 24 estudos desse material apresenta, segundo o professor Amandy Bandeira (2018), “uma peça musical curtinha, para dar ao aluno a oportunidade de começar a trabalhar a interpretação de uma maneira mais objetiva, e praticar coisas novas com mais rapidez, com mais eficiência e evoluir tecnicamente”. E é justamente essa similaridade dos seus estudos com obras musicais que diferencia o trabalho de Stark de outros diversos outros materiais didáticos que também trabalham a técnica da clarineta em todas as tonalidades, mas de maneira mais específica através dos exercícios de escalas e arpejos.

Essa estrutura permite uma variação maior de formas para desenvolver esses conceitos técnicos sob outras perspectivas, menos lineares e mais próximas da realidade da *performance*. Podemos ver um exemplo dessas diferentes maneiras de trabalhar os mesmos aspectos ao comparar trechos de alguns estudos:

FIGURA 7: Estudo n° 5



Fonte: (STARK, 1892, p. 30)

FIGURA 8: Estudo n° 9



Fonte: (STARK, 1892, p. 35)

FIGURA 9: Estudo n° 23



Fonte: (STARK, 1892, p. 62)

FIGURA 10: Estudo n° 2



Fonte: (STARK, 1892, p. 26)

Embora os quatro trechos tenham como característica principal a presença majoritária de escalas, todos trabalham esse aspecto de uma maneira diferente. Enquanto no primeiro trecho [FIG. 7] as escalas estão estruturadas de maneira padrão (mesmo padrão rítmico e de ligaduras), o segundo [FIG. 8] apresenta diferentes padrões rítmicos e variados tipos de articulação, o que potencializa a flexibilidade do aluno, e consequentemente, o aprendizado daquele conteúdo. O mesmo ocorre com o terceiro e quarto exemplos, onde, respectivamente, um trabalha as escalas a partir da repetição das notas por meio da articulação [FIG. 9], e o outro com escalas interrompidas, possibilitando o desenvolvimento de digitações alternativas [FIG. 10].

Nos exemplos abaixo podemos notar a mesma situação, mas dessa vez focado no trabalho de intervalos. No trecho do estudo n° 13 [FIG. 11], os intervalos são trabalhados de maneira mais uniforme, mantendo a mesma articulação e padrão dos saltos (intervalos de oitava), enquanto que no próximo estudo [FIG. 12], os intervalos são apresentados com diferentes tamanhos de salto e são intercalados por notas repetidas e articuladas:

FIGURA 11: Estudo n° 13



Fonte: (STARK, 1892, p. 42)

FIGURA 12: Estudo n° 14



Fonte: (STARK, 1892, p. 45)

O professor Jailson Raulino (2018) afirma ainda que o principal aspecto técnico presente nesse material é o trabalho de refinamento da articulação, através do “aprimoramento da técnica de *stacatto*, utilizando articulações diferenciadas em estudos virtuosísticos”. Corroborando com essa afirmação, o professor João Paulo Araújo (2018) aponta que o aperfeiçoamento dessa técnica é desenvolvido nesse material didático por meio da utilização dos extremos de cada tonalidade, principalmente no que tange aos diferentes registros da clarineta.

E como podemos observar nos dois trechos abaixo, o trabalho específico de articulação também é realizado através de diferentes padrões rítmicos e melódicos, na região aguda [FIG. 13] e grave/média do instrumento [FIG. 14]:

FIGURA 13: Estudo n° 17



Fonte: (STARK, 1892, p. 50)

FIGURA 14: Estudo n° 20



Fonte: (STARK, 1892, p. 56)

No seu trabalho de sistematização de algumas práticas pedagógicas, Araújo (2016) aponta que mudanças de articulação e de padrões rítmicos são algumas das técnicas de estudo mais utilizadas como ferramentas pedagógicas e contribuem de maneira bastante efetiva para o desenvolvimento dos alunos:

As técnicas de estudo são uma importante ferramenta para um performer. Elas podem ajudar o instrumentista a aprender e masterizar passagens difíceis. O performer pode se beneficiar ainda mais ao combinar técnicas de estudo. Após usar essas técnicas por um tempo, o performer vai perceber que certas técnicas são mais efetivas que outras para estudar passagens específicas. Ele ou ela pode ainda perceber que algumas técnicas são mais pertinentes para o seu próprio jeito de tocar, e que algumas funcionam melhor quando está estudando uma passagem pela primeira vez, e outras para ajudar no refinamento da técnica. (ARAÚJO, 2016, p. 56, tradução do autor)¹²

Portanto, além de trabalhar esses aspectos técnicos mencionados acima, esse material didático apresenta, de maneira implícita, algumas das técnicas de estudo que o aluno poderá utilizar para desenvolver outros tópicos importante para sua evolução como clarinetista, de acordo com as suas necessidades individuais.

No que tange aos aspectos interpretativos, o material não explora de maneira abrangente as mudanças de caracteres expressivos, ou de variedade na estrutura dos estudos, focando nos quesitos mais iniciais da construção de um conceito interpretativo consistente, como o controle e utilização das dinâmicas. Nos trechos abaixo podemos ver que as dinâmicas estão presentes nos estudos tanto de maneira gradativa [FIG. 15], quanto súbitas [FIG. 16], de modo a trabalhar o controle dos níveis de intensidade das dinâmicas da maneira mais flexível possível. E é a partir do controle desses elementos que o aluno poderá começar a estruturar os formatos das frases e das diferentes matizes sonoras possíveis no instrumento:

FIGURA 15: Estudo n° 2



Fonte: (STARK, 1892, p. 27)

¹² Practice techniques are important tools for a performer. They can help the player to learn and master difficult passages. The performer can benefit even more by combining practice techniques. After using these techniques for awhile, the performer will perceive that certain techniques are more effective than others for practicing specific passages. He or she may also realize that some techniques are more fitted to their own way of playing, and that some work better when first learning a passage, and others work better to help refine the technique.

importante ao se tocar a clarineta é a comunicação da música com um bonito e flexível som. (BLAYNEY, 2012, p. 2, tradução minha)¹³

Rose também é autor de uma considerável produção de materiais didáticos que são referência até os dias de hoje, sendo os 32 *estudos* o seu material “mais amplamente usado em todo o repertório de estudos e fornece a base para o currículo [do ensino] da clarineta em inúmeras escolas de música” (MAXEY, 2015, p. 1)

Um fato interessante sobre essa coleção de 32 estudos é que praticamente todos, com exceção de um, foram baseados nos *Etudes op. 31* de Franz Wilhelm Ferling, que foram compostos originalmente para o oboé, mas também são amplamente utilizados por saxofonistas.

Os 48 estudos que formam o op. 31 foram desenvolvidos de modo a contemplar todas as tonalidades maiores e menores, com um estudo lento e outro rápido para cada uma. Além do aspecto técnico trabalhado, Ferling utilizou diferentes estilos e formas musicais voltados ao desenvolvimento interpretativo do instrumentista, que é o principal objetivo dessa coleção de estudos. Para isso, o autor utilizou ao longo dos estudos temas de óperas alemãs, francesas e italianas, valsas, marchas, *polkas*, *polonaises*, *czardas*, romances, ofertórios, *tocattas*, assim como foi fortemente influenciado pelo estilo composicional de Paganini (LEHRER, 2008, p. 1).

Seguindo esses mesmos objetivos, Rose escolheu 31 dos estudos do Ferling e fez diversas adaptações e modificações nas obras originais, incluindo alterações rítmicas, melódicas, harmônicas e de estrutura, de modo a haver uma “expansão do rico conteúdo musical do trabalho original, e ao mesmo tempo abranger um estilo altamente idiomático para a clarineta” (MAXEY, 1968, p. 3).

É interessante apontar que uma das alterações foi a adição de trechos de obras de Johann S. Bach para violino *solo*, que estão presentes no meio de dois dos estudos:

No seu estudo n° 16 (Estudo n° 20 de Ferling) Rose insere uma seção de 12 compassos entre os compassos 8 e 9 do estudo de Ferling. Os 10 compassos iniciais dessa seção consistem em uma repetição quase literal dos compassos 13-17 do segundo movimento da Partita I em Si menor para violino solo de Bach. [...] No seu estudo n° 20 (Estudo n° 32 de Ferling) Rose insere uma seção de 30 compassos entre os compassos 32 e 33 do estudo original. Os 8 compassos finais dessa seção consistem em uma repetição quase literal dos

¹³ The term ‘old French school’ is identified with the influence and the pedagogy of Rose. [...] initiated a pedagogical approach that became a tradition of clarinet playing. Rose was renowned ‘especially for his insistence on careful phrasing’ and taught that the most important aspect of clarinet playing was communicating the music with a beautiful and flexible tone.

compassos 1-8 do quarto movimento da Sonata I em Sol menor para violino solo de Bach. (MAXEY, 2015, p. 1, tradução do autor)¹⁴

Aspectos fundamentais do material

Não há informações ou instruções específicas escritas por Rose nesse material didático, o único elemento presente, além dos 32 estudos, é um ‘sumário temático’ que está localizado no início do trabalho, e que apresenta os primeiros compassos de cada um dos estudos.

Já nessa primeira página, podemos observar a maneira em que Rose dividiu os estudos, onde os números ímpares têm andamentos mais lentos (*Andante cantabile*, *Adagio*, *Larghetto*) e os pares um caráter mais acelerado (*Allegro*, *Vivace*). O professor Veríssimo (2018) aponta que essa alternância entre os andamentos é uma das características mais importantes desse material, pois ela já nos indica os distintos objetivos trabalhados em cada estudo.

Como aponta a professora Aynara Silva (2018), os exercícios ímpares “são mais elaborados em termos de melodia [...] e os aspectos expressivos também são mais detalhados”. Essas características possibilitam um trabalho voltado mais especificamente para o aperfeiçoamento da sonoridade e suas variações de matizes, assim como o desenvolvimento das diferentes concepções de fraseado. No trecho abaixo [FIG. 17] também é possível identificar a presença de diversos outros elementos que fazem parte da construção de uma concepção interpretativa, como a utilização de diferentes tipos de articulações (acentos), mudanças no pulso rítmico (*ritardando*) e variedades na intensidade do som (dinâmicas), que ajudam a indicar o direcionamento das frases assim como as mudanças de caráter.

¹⁴ In his Etude n° 16 (Ferling Study n° 20) Rose inserts a twelve-measure section between measures 8 and 9 of the Ferling study. The initial ten measures of this section constitute an almost literal repetition of measures 13-17 of the second movement of Bach's Partita I in B Minor for solo violin. [...] In his Etude n° 20 (Ferling Study n° 32) Rose inserts a thirty-measure section between measure 32 and 33 of the original study. The final eight measures of this section constitute an almost literal repetition of measures 1-8 of the fourth movement of the Sonata I in G Minor for solo violin by Bach.

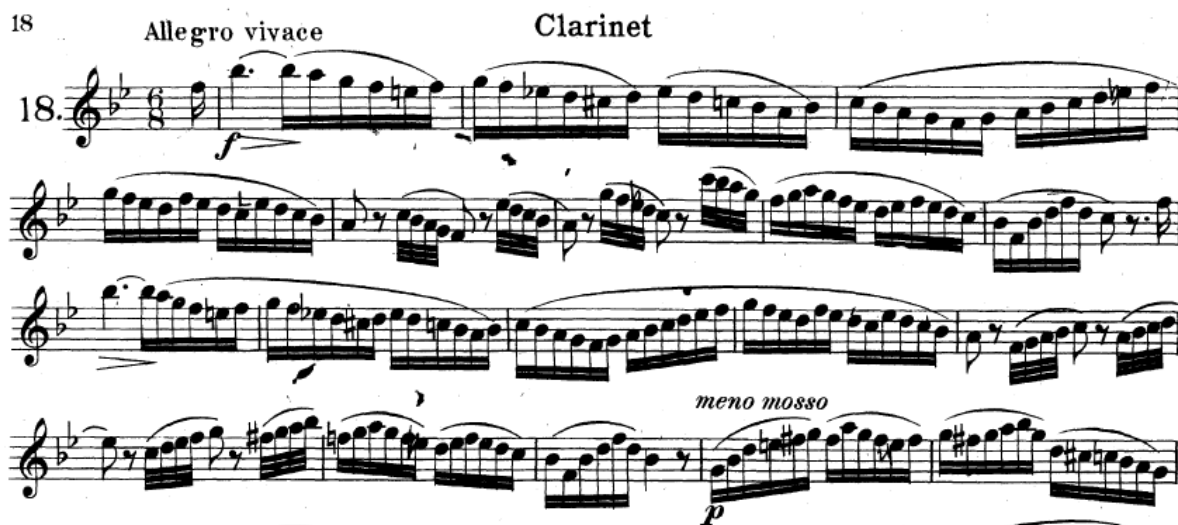
FIGURA 17: Estudo n° 1



Fonte: (ROSE, 1913, p. 2)

Já no próximo exemplo [FIG. 18], podemos perceber a ênfase consideravelmente mais tecnicista em um dos estudos de número par, com desafiadoras sequências de escalas em um tempo bastante acelerado (*Allegro Vivace*). Mas ao mesmo tempo, há uma clara estrutura de frases construídas com um nível de complexidade bastante próximo dos estudos mais focados nas questões interpretativas, além da indicação de mudança de caráter no final do trecho (*meno mosso*). Esses fatores são significativos, pois fazem com que o objetivo final do estudo não seja exclusivamente executar as notas corretas no tempo indicado, e sim construir um discurso musical a partir desses desafios técnicos.

FIGURA 18: Estudo n° 18



Fonte: (ROSE, 1913, p. 18)

Ainda sobre os estudos técnicos, o professor Bandeira (2018) afirma que os utiliza para “começar a tirar o aluno da zona de conforto, e comece a fazer ele aprender a estudar, comece a dominar a técnica e aplicar a técnica básica da clarineta”. Logo, o aluno poderá aprender a buscar soluções para problemas técnicos que estão concentrados em trechos mais curtos e em segundo plano, em função da fluência do discurso musical, o que aproxima o estudo desse material da preparação das obras do repertório que será estudado ao longo do curso superior, o que é muito importante para o amadurecimento do clarinetista.

Ainda traçando um paralelo entre esse material didático e o repertório, o professor Veríssimo (2018) ressalta a aplicação dos conceitos trabalhados nos estudos na preparação das obras do repertório do instrumento:

Rose coloca um estudo lento, expressivo, interpretativo que vai servir para você tocar, por exemplo, os movimentos lentos das peças do repertório do instrumento, os concertos que tem aqueles movimentos lentos. Eu acho interessante esses estudos lentos do Rose pois eles despertam para isso, você trabalha essa questão da interpretação com o aluno, as dinâmicas, fraseado, diferentes tipos de articulação, respiração, o uso dos ornamentos, que ele usa constantemente em todos os estudos lentos.

O professor Bandeira (2018) também aponta o uso dos ornamentos como um fator importante que está presente tanto nos estudos técnicos como nos interpretativos, e que é uma dúvida frequente para os alunos que estão ingressando no curso superior:

FIGURA 19: Estudo n° 31



Fonte: (ROSE, 1913, p. 31)

FIGURA 20: Estudo n° 11



Fonte: (ROSE, 1913, p. 12)

Nos exemplos acima podemos observar a presença de *gruppettos* [FIG. 19] e *appoggiatura* [FIG. 20], mas a principal diferença do trabalho desses aspectos nos estudos de Rose está na forma como eles são apresentados. Diferentemente da maior parte dos tratados do século XVIII, que explicavam como são executados cada um dos tipos de ornamentos em uma perspectiva mais teórica, Rose utiliza esses elementos primordiais para a *performance* integrando-os na estrutura das frases, o que faz com que o aluno possa colocar em prática esses conceitos de uma forma mais sistematizada, em um contexto mais próximo da realidade.

Outro fator bastante significativo que está presente na maioria dos estudos que formam esse material didático é a variação da estrutura. Essas mudanças estruturais estão presentes principalmente nos estudos lentos, de forma a apresentar ao aluno diferentes concepções interpretativas possíveis através da ruptura do padrão linear presente em grande parte dos materiais didáticos, o que os afasta consideravelmente das obras musicais.

A maneira mais comum de alterar a estrutura musical de uma obra é a mudança do caráter expressivo por meio da variação de andamento, fazendo com que seja necessário usar um diferente tipo de timbre e fraseado para ressaltar a alternância dos diferentes caracteres, como podemos ver no exemplo [FIG. 21]:

FIGURA 21: Estudo n° 23



Fonte: (ROSE, 1913, p. 23)

No trecho abaixo [FIG. 22] podemos constatar uma outra maneira de diferenciação da estrutura, com fermatas indicando o início e fim de um trecho mais livre, sem marcação de compassos, em forma de cadência a partir do compasso 12. Esse tipo de estrutura permite ao aluno uma maior liberdade de escolha na sua interpretação, passando a utilizar não apenas os elementos da escrita para nortear as suas decisões musicais, mas sim a sua imaginação e critérios próprios construídos a partir das suas concepções interpretativas:

FIGURA 22: Estudo n° 15



Fonte: (ROSE, 1913, p. 16)

Para o professor Bandeira (2018), todos esses detalhes presentes nos estudos que formam este material didático “trazem esse aspecto ‘romântico’ da metade do século XIX que é bem característico para o aluno entender qual é o vocabulário da época”. Há, portanto, um trabalho inicial envolvendo aspectos relacionados ao conceito de estilo musical. E apesar da subjetividade da interpretação musical, torna-se importante apresentar todos esses aspectos ao aluno, pois essas são ferramentas que podem subsidiar a construção das suas concepções interpretativas e estéticas. Nesse sentido, Stein corrobora com as questões aqui apontadas, afirmando que esses aspectos que foram apresentados na análise desse material didático fazem parte dessa construção do fraseado, interpretação e do estilo musical:

Pequenos *rubatos*, *sostenutos*, *crescendos*, direcionamentos harmônicos, acelerandos, sustentação e separações - de fato, flutuações de qualquer tipo são constantemente aplicados dentro dos limites da estética musical

pertinente. Esse cuidado com a aplicação apropriada distingue o artista do amador (STEIN, 1958, p. 53, tradução do autor).¹⁵

30 *Capriccios* – Ernesto Cavallini

Ernesto Cavallini (1807 - 1874) iniciou seus estudos na clarineta aos 10 anos de idade no Conservatório de Milão. Após formado, se tornou clarinetista da Orquestra do Teatro *La Fenice* em Veneza, e posteriormente passou a integrar o corpo artístico do Teatro *La Scala*.

Conhecido pela sua técnica apurada e musicalidade, Cavallini era descrito por críticos como o “Paganini da clarineta” (HOEPRICH, 2008, p. 192), e junto a nomes como Ivan Müller, Joseph Blaes e Klosé, Cavallini era um dos mais respeitados clarinetistas da Europa na época, tendo realizado concertos na Itália, Áustria, Espanha, França, Bélgica, Inglaterra, Holanda, Alemanha, Polônia, Hungria e Rússia, onde viria a se tornar professor de clarineta no Conservatório de São Petersburgo.

Segundo Hoeprich, Cavallini conquistou esse posto ao impressionar o Czar com sua *performance* na ópera *La forza del destino* de Verdi, o que demonstra sua excelência musical e influência entre os grandes compositores da época:

[Cavallini] inspirou Verdi para escrever impressionantes solos de clarineta na maioria de suas óperas. A interpretação de Cavallini do extenso solo do terceiro ato de *La forza del destino* se tornou lendária e o levou a ser nomeado pelo Czar para o Conservatório de São Petersburgo em 1862. (HOEPRICH, 2008, p. 192)¹⁶

É importante ressaltar que mesmo após os avanços mecânicos realizados por Müller e Buffet, Cavallini escolheu continuar utilizando sua clarineta feita de *boxwood* com apenas seis chaves. E mesmo usando um instrumento mecanicamente ‘ultrapassado’, ele estava entre as maiores referências do seu tempo e foi um dos modelos para a escola italiana de clarineta (HOEPRICH, 2008, p. 229).

Outro fato interessante sobre Cavallini é que por muito tempo acreditou-se que o mesmo atuou como clarinetista no Brasil. Pensava-se que Cavallini teria sido o primeiro

¹⁵ Tiny rubatos, sostenutos, crescendo, tonal drivers, acceleration, lifts and separations - in fact, fluctuations of many kinds are constantly applied within the confines of correct musical values. This careful and appropriate application distinguishes the artist from the amateur.

¹⁶ inspired Verdi to write impressive clarinet solos in several of his operas. Cavallini's interpretation of the extended solo from the third act of *La forza del destino* became legendary and led to his appointment by the tsar to a post at the St Petersburg conservatoire in 1862.

clarinetista da Orquestra do Teatro Provisório em 1852, e junto com outros renomados músicos europeus, teria realizado uma grande turnê em São Paulo, Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco e Pará, antes de partir para a Rússia em 1853 (FREIRE, 2000, p. 62). Visto alguns dados conflitantes, Silveira (2010) chegou à conclusão de que não há informações suficientes que comprovem essa estadia de Cavallini em território brasileiro.

Assim como diversos outros instrumentistas virtuosos do século XIX, Cavallini também era compositor, e deixou uma considerável produção musical para a clarineta, incluindo dois concertos, obras para clarineta e piano, entre outras formações camerísticas. E unindo suas habilidades composicionais às necessidades pedagógicas, Cavallini compôs ainda cinco coleções de *Capriccios* (op. 1 a 5) que são “sem dúvidas seu trabalho didático mais significativo, e ainda são utilizados em escolas de música ao redor do mundo” (BULFONE, 2014, p. 3).

Cada uma das coleções foi dedicada a alguns dos seus alunos, e foram publicadas separadamente entre os anos de 1827 e 1840. Décadas depois, a editora *Ricordi* agrupou as cinco coleções e publicou uma única edição intitulada *Thirty Capriccios for clarinet*. Nessa versão, os caprichos foram revisados pelo clarinetista italiano Alamiro Giampieri, passando por algumas alterações de acentos e dinâmicas, e tiveram sua numeração e ordem reorganizadas. Essa é a edição mais comumente utilizada pelos professores de clarineta na atualidade.

Aspectos fundamentais do material

O professor Raulino (2018) ressalta que os 32 *Capriccios* de Cavallini “trabalham como um todo a técnica instrumental tanto de articulações, sonoridade, explorando bem todas as técnicas que você possa ter no instrumento, além de serem caprichos, o que dá uma oportunidade de você observar a questão musical, nos fraseados e etc”. Esses aspectos estão presentes de maneira gradativa ao longo de todos os caprichos, que seguem uma sequência estruturada a partir da sua complexidade técnica e interpretativa. E como vimos anteriormente, esse material didático não teve a sua concepção realizada como uma unidade, e por isso é importante ressaltar o trabalho realizado por Giampieri, que reorganizou os cinco conjuntos de exercícios, elaborando uma sequência claramente mais didática para o trabalho de desenvolvimento do aluno.

FIGURA 23: Capricho n° 1



Fonte: (CAVALLINI, 1904, p. 2)

No primeiro capricho acima [FIG. 23] podemos perceber que não há grandes desafios técnicos ou frases de grande complexidade musical, trabalhando apenas o controle da sonoridade nos diferentes registros do instrumento e o equilíbrio da articulação nessas diferentes regiões. Nos caprichos seguintes também são trabalhados esses mesmos aspectos básicos, mas a complexidade do trabalho de mecanismo vai sendo aumentada gradativamente, onde cada capricho tem um foco específico em diferentes tópicos, como, por exemplo, intervalos [FIG. 24] e escalas [FIG. 25]:

FIGURA 24: Capricho n° 4



Fonte: (CAVALLINI, 1904, p. 8)

FIGURA 25: Capricho n° 7



Fonte: (CAVALLINI, 1904, p. 14)

Os caprichos seguintes mantêm o foco em aspectos técnicos e com um trabalho de fraseado mais elementar, mas a partir do capricho n° 13 há um nítido aumento na

complexidade estrutural dos estudos, que passam a apresentar uma maior diversidade temática com frases mais complexas e variações de andamento. E por esse motivo, apesar de terem sido elaborados por Cavallini com um propósito pedagógico, o professor Rieiro (2018) considera que alguns dos 30 caprichos que formam esse material didático são praticamente “obras para clarineta solo”.

FIGURA 26: Capricho n° 13

13. *Adagio*
p
p
p dolce
cresc.
f
cresc.
a piacere
rall.
a tempo
cresc.
Più mosso

Fonte: (CAVALLINI, 1904, p. 26)

FIGURA 27: Capricho n° 13a



Fonte: (CAVALLINI, 1904, p. 27)

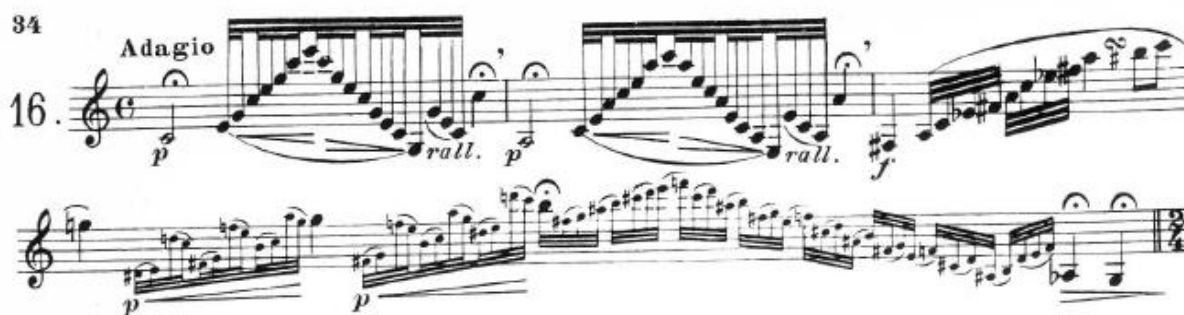
Nos dois exemplos acima, vemos trechos distintos do mesmo capricho, que demonstra bem a complexidade da sua estrutura. O capricho inicia no tempo *Adagio* [FIG. 26], com presença preponderante da dinâmica *piano* e acentos para efeito dramático e construção do formato das frases, que tem seu direcionamento indicado pelos sinais de *crescendo* e *diminuendo*. No compasso n° 20 há um trecho *a piacere*, que permite ao intérprete total liberdade quanto a interpretação, que é um recurso bastante utilizado nas obras do período Romântico. Alguns compassos depois há uma mudança mais drástica no caráter do capricho, onde há um aumento na velocidade do andamento (*piu mosso*) e uma ênfase claramente mais técnica, com o uso mais constante do *stacatto* na sequência de arpejos. Já no segundo trecho [FIG. 27], podemos observar o final do segmento mais técnico que constitui o meio do capricho, onde há um *rallentando* que faz a transição para outra mudança no andamento, que acontece nos últimos 11 compassos, voltando para o tempo inicial (*I Tempo*).

O professor Araújo (2018) afirma que esse tipo de estrutura é bastante comum nas obras escritas por outros compositores contemporâneos de Cavallini, há “muitos trechos similares ao repertório solista de boa parte do repertório romântico que está dentro do [material didático do] Cavallini, e ele tem muito isso, como um começo mais lírico, operístico, e depois a parte mais técnica”. Há, portanto, um amplo trabalho de sonoridade e

fraseado no primeiro trecho do capricho, seguido por um momento de maior liberdade interpretativa que faz a transição para o trecho central, onde há um foco maior nos aspectos técnicos, principalmente mecanismo e articulação.

Ao longo dos demais caprichos há diversos outros tipos de variações na estrutura, algumas com uma característica mais voltada para a liberdade interpretativa [FIG 28], e outras com um foco mais técnico [FIG 29], com gradativo aumento na complexidade dos padrões rítmicos. Mas todas seguem um modelo bastante próximo das formas musicais utilizadas pelos mais importantes compositores do século XIX, o que influenciou de maneira significativa toda a obra de Cavallini.

FIGURA 28: Capricho n° 16



Fonte: (CAVALLINI, 1904, p. 34)

FIGURA 29: Capricho n° 22

The image shows the musical score for Capriccio n° 22 by C. Cavallini. The score is in G major, 2/4 time, and consists of three sections: Tema, Variazione I, and Variazione II. The Tema is marked 'Andante' and features a melody with grace notes and slurs. Variazione I is marked 'Andante mosso' and features a more rhythmic melody with slurs and accents. Variazione II is marked 'Andante' and features a melody with slurs and accents. The score includes tempo markings 'a piacere' and 'a tempo'.

Fonte: (CAVALLINI, 1904, p. 48)

Logo, podemos verificar que os conceitos de técnica, interpretação e estrutura estão presentes de maneira equilibrada e diversificada, apresentando ao aluno de maneira gradativa alguns dos aspectos essenciais para a construção da *performance*. E, segundo o professor Araújo (2018), todas essas características estruturais e fraseológicas são apresentadas dentro de um contexto bastante próximo das obras do período Romântico, que é uma parte significativa do repertório do instrumento. E por isso, esse material didático se tornou um pilar para a construção da concepção estética do aluno, se tornando “praticamente insubstituível para a formação do clarinetista” (ARAÚJO, 2018).

Vollständige Clarinett-Schule op. 63 – Carl Baermann

Carl Baermann nasceu em Munique (Alemanha) no ano de 1810 e era filho do aclamado virtuoso Heinrich Baermann, com quem aprendeu a tocar clarineta. Junto com seu pai, inspirou Felix Mendelssohn a compor os famosos *Konzertstück* op. 113 e 114 para clarineta e *corno di basset*, instrumento no qual C. Baermann tinha uma grande reputação. Tocando essas duas obras de Mendelssohn, pai e filho fizeram uma turnê de grande sucesso na Europa.

Após a aposentadoria de seu pai, C. Baermann assumiu a posição de clarinetista principal da Orquestra da Corte de Munique e também atuou como professor de clarineta na *Königliche Musikschule* em Munique, se tornando uma “força dominante no mundo da clarineta na Alemanha” (HOEPRICH, 2008, p. 175)

Hoeprich (2008, p. 175) também afirma que a carreira de Baermann simboliza bem o contexto que os instrumentistas profissionais da metade do século XIX estavam inseridos, já que “os dias dos virtuosos itinerantes foram deixados para traz; os grandes instrumentistas agora pertenciam a prestigiosas orquestras e ensinavam nos conservatórios das grandes cidades”.

Assim como Klosé, Baermann foi de extrema importância para o desenvolvimento mecânico da clarineta, ajudando a criar o sistema Baermann em colaboração com Ottensteiner. Esse sistema foi desenvolvido a partir do sistema Müller e posteriormente serviu de base para o atual sistema Oehler. (WESTON, 2001).

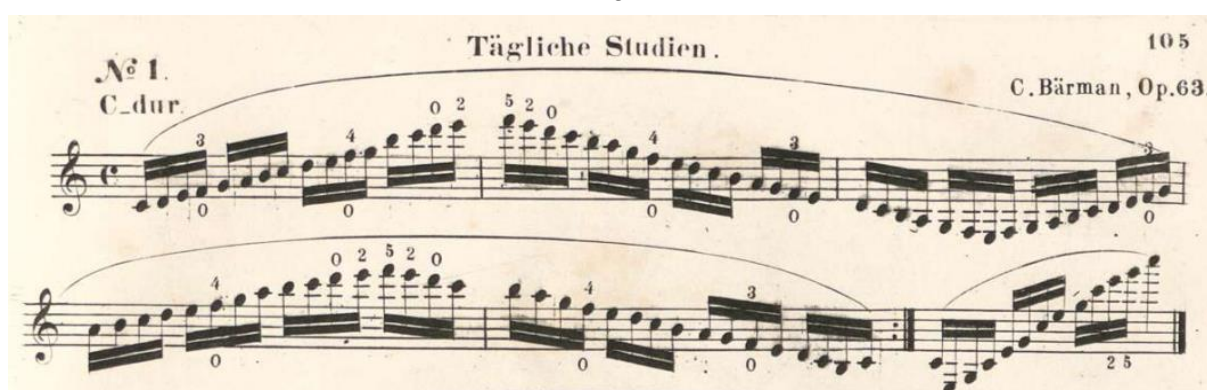
Além de diversas composições para clarineta, Baermann escreveu em 1864 o *Vollständige Clarinett-Schule* op. 63, que se tornou a contrapartida da escola alemã de clarineta em relação ao material didático desenvolvido na França por Klosé duas décadas antes. Esse material está dividido em três grandes capítulos, onde o primeiro faz uma apresentação de conceitos elementares da teoria musical e da clarineta, como sua história e aspectos relacionados a embocadura, já o segundo apresenta uma sequência de estudos que vão desde exercícios de notas longas para desenvolvimento da sonoridade até estudos com melodias mais elaboradas e de maior complexidade técnica, seguindo o padrão de diversos outros materiais didáticos escritos para o instrumento.

Mas é o terceiro capítulo desse material didático, intitulado *Tägliche studien*, que foi listado pelos professores como um dos pilares para a formação do clarinetista no nível superior.

Aspectos fundamentais do material

Esse é um trabalho bastante simples em questão de estrutura e conteúdo, focando exclusivamente nos aspectos técnicos mais básicos, que é o trabalho de escalas e arpejos. Mas o que diferencia este dos demais materiais didáticos desse tipo é a forma abrangente com que Baermann aborda todos esses tópicos, seja pela variação nas formas das escalas e arpejos ou na exploração dos registros mais agudos da clarineta.

FIGURA 30: *Tägliche Studien I*



Fonte: (BAERMANN, 1864, p. 105)

Como podemos perceber no exemplo acima [FIG. 30], logo no primeiro exercício toda a extensão do instrumento é explorada, tanto na região grave como mais aguda, o que, segundo a professora Silva (2018), é bastante importante, pois muitas vezes, “os alunos estudam escalas mas evitam essa região por conta da complexidade da sua digitação”.

Os exercícios continuam percorrendo todas as tonalidades maiores e suas relativas menores, e Baermann os agrupou seguindo uma estrutura de tópicos, de acordo com os aspectos específicos trabalhados: escalas, arpejos, arpejos diminutos com sétima, escalas interrompidas, arpejos interrompidos, escalas reversas, arpejos com sétima, variações de arpejos, escalas de 3º, 4º, 5º e 6º. Há ainda na sequência três grandes estudos que não seguem o padrão dos anteriores, e o próprio Baermann (1864, p. 149, tradução do autor) descreve como esses últimos exercícios devem ser trabalhados:

No exercício de oitavas a seguir não há limite de tempo indicado, depende inteiramente da capacidade do performer. Além disso, é improvável que este estudo seja tocado ininterruptamente do início ao fim, o que não é necessário, já que o mesmo serve apenas como um desafio a ser sempre

estudado. O mesmo se aplica para os próximos estudos de stacatto e trinados.¹⁷

FIGURA 31: *Tägliche Studien II*



Fonte: (BAERMANN, 1864, p. 110)

¹⁷ Bei der folgenden Octaven_Übung ist kein Zeitmaass (tempo) vorgeschrieben, es richtet sich dies ganz nach der Möglichkeit des Ausführenden. Auch wird diese Übung wohl schwerlich vom Anfange bis zu Ende ganz ausgehalten werden können, welches auch nichtverlangt wird, dieselbe soll nur dazu dienen stets etwas zum Studium zu bieten. Dasselbe gilt auch von der nächstfolgenden Stacatto und Triller Etude.

FIGURA 32: *Tägliche Studien III*

Fonte: (BAERMANN, 1864, p. 136)

Nos dois trechos acima [FIG. 31 e 32] podemos exemplificar como esse material didático está estruturado. Vemos que um aspecto técnico é trabalho inicialmente em Dó Maior e sua relativa menor, na sequência em Sol Maior e mi menor, e assim sucessivamente. Apesar de ser uma maneira bastante aprofundada de abordar cada um dos tópicos propostos, já que todas as alternativas do sistema tonal serão trabalhadas, essa maneira de organizar os exercícios foi bastante criticada pelos professores entrevistados. Inclusive, esse foi o motivo apontado para que a maioria deles também utilizassem outros materiais para o trabalho desses aspectos técnicos, mesmo ainda reconhecendo o trabalho de Baermann como a principal referência entre os materiais didáticos desse tipo devido a sua abrangência.

A professora Silva (2018) aponta que o maior problema nesse tipo de estruturação está na forma em que o aluno irá estudar esses exercícios, pois, por uma perspectiva pedagógica, é comum que o aluno inicie o trabalho de técnica na tonalidade de Dó Maior, conhecendo todas as variações de escalas e arpejos possíveis dentro daquela tonalidade e sua relativa (lá menor), para gradativamente ir desenvolvendo sua técnica à medida que irá

conhecer as outras tonalidades. E ao seguir a sequência proposta por Baermann, o aluno irá trabalhar as escalas de uma única forma em todas as tonalidades, para depois ‘retornar’ aos arpejos em Dó Maior e repetir todo o processo através das tonalidades, o que pode não ser muito efetivo para o estudo:

Se você quiser estudar só uma tonalidade naquele dia, você quer estudar Fá# Maior por exemplo, você estuda em uma página, depois você pula para outra, aí vai para outra [página] procurando a escala de 3º, depois para outra atrás da escala de 4º [...] então eu queria algo mais objetivo. (SILVA, 2018)

Nesse sentido, o professor Raulino (2018) incentiva o aluno a utilizar o material apenas para conhecer as estruturas fundamentais das escalas e arpejos, para a partir disso elaborar sua própria forma de estudar da maneira mais variada e criativa possível:

Eu procuro trabalhar um pouco dessa independência também, não ficar muito vinculado ao material, então ele precisa ter uma referência das estruturas para a partir dali ele criar o seu planejamento de estudos diários. Pois considero muito importante ele trabalhar essa parte de escalas e arpejos de maneira criativa, independente de vínculo com algum material, mas ele precisa dessa referência inicial para saber como são as estruturas para poder ter um desenvolvimento de um plano próprio de estudos.

Esse processo é bastante significativo, pois demonstra que, por mais que o conteúdo de um material didático tenha um direcionamento específico, uma abordagem diferente pode aumentar de maneira significativa a efetividade daquele trabalho. Principalmente se tratando de aspectos básicos da técnica do instrumento, que precisam ser revisados diariamente, pois, como afirma o professor Rieiro (2018), a monotonia no estudo das escalas e arpejos, que estão sempre seguindo um mesmo padrão, não permite que haja um aperfeiçoamento efetivo desses aspectos técnicos, e por isso, é essencial que o estudo seja dinâmico, com constante mudanças na estrutura para manter a concentração do aluno naquela atividade.

Materiais didáticos, professores, e desenvolvimento musical do clarinetista: algumas articulações

Ao observar as características apontadas pela análise dos materiais didáticos através da perspectiva teórica do desenvolvimento musical elaborada por Swanwick, podemos identificar que há uma evidente estrutura que articula esses materiais didáticos e dialoga com as concepções apresentadas ao longo do processo descrito pelo referencial teórico.

A partir do seu Modelo Espiral, Swanwick aponta que a principal característica do primeiro nível do desenvolvimento musical (Materiais) está na preocupação com questões exclusivamente técnicas, de manipulação do som, onde “o domínio do instrumento é a principal prioridade” (SWANWICK, 1994, p. 109). E é nesse contexto que os 20 *characteristic studies for clarinet* de Klosé estão inseridos, pois, como podemos observar na análise do mesmo, o seu objetivo fundamental está nitidamente no desenvolvimento das habilidades técnicas do clarinetista (embocadura, digitação, articulação, controle de dinâmicas e equilíbrio nos diferentes registros do instrumento).

Esse foi o material didático mais vezes citados pelos professores entrevistados, indicando, inclusive, que geralmente utilizam-no com os recém-ingressos no curso superior. E embora o professor Raulino (2018) afirme que essa escolha se dá pelo fato de que “no geral, o aluno já vem do *Methode* do Klosé, então ele já continua com a [mesma] metodologia”, acreditamos que a utilização desse material também está vinculada ao fato de que todo o processo de desenvolvimento musical está atrelado aos aspectos presentes no nível “Materiais”, pois esses são “constantemente reativados, seja quando, por exemplo, encontramos uma música que é totalmente nova para nós ou quando não estamos engajados com a música por um longo período de tempo” (SWANWICK, 1994, p. 95).

O professor Araújo (2018) corrobora com essa informação ao apontar que o trabalho específico de aspectos técnicos (manipulação e controle dos sons) são essenciais para todo o processo de desenvolvimento, pois formam “uma base de sustentação para o aluno”. E a partir de diversas concepções teóricas acerca do desenvolvimento musical, França (2000) também ressalta que o trabalho de solidificação da técnica é primordial para que o desenvolvimento dos conceitos interpretativos do aluno seja realizado de maneira efetiva. Pois mesmo que o aluno tenha essas concepções de fraseado e estética bem desenvolvidos, deficiências técnicas podem impedir a aplicação dessas ideias musicais:

é preciso que o aluno tenha a oportunidade de realizar peças mais acessíveis para que possa ‘funcionar’ no seu nível musical ótimo (ou o mais próximo possível deste), para que desenvolva essa qualidade de pensamento musical mais refinada. Se ele já se desenvolveu musicalmente a ponto de se expressar musicalmente em um nível mais elevado, mas é levado a tocar peças que tecnicamente estão além da sua capacidade, tal refinamento não poderá ser consolidado ou manifestado no nível ótimo. Na verdade, seu desenvolvimento musical estaria sendo comprometido (FRANÇA, 2000, p. 60).

Logo, além de ter uma função muito importante no processo de desenvolvimento técnico do clarinetista, o professor Rieiro (2018) aponta que esse material didático também possibilita que os demais aspectos que serão aprimorados pelo aluno ao longo do curso sejam aperfeiçoados de maneira mais sólida, realizando, assim, a transição do “iniciante que está começando a progredir, para o cara que irá se tornar um clarinetista [profissional]” (RIEIRO, 2018)

Segundo Swanwick, os primeiros sinais de musicalidade aparecem no segundo nível do espiral (“Expressão”) através da “exploração de mudanças da velocidade e nível de dinâmica [...] e [quando] surgem sinais elementares de frase” (SWANWICK; TILLMAN, 1986, p. 332). E é exatamente dessa maneira que Stark aborda o trabalho de interpretação nos seus *24 Etüden in allen tonarten*, por meio das mudanças de dinâmicas, e principalmente com os direcionamentos de frases propostos pelos sinais de *crescendo e diminuendo* presentes ao longo dos seus estudos. Esses aspectos, junto a estrutura dos estudos, que mantém o formato das frases em padrões de quatro e oito compassos (assim como na maior parte das obras musicais), introduzem ao aluno os conceitos necessários para o desenvolvimento das concepções interpretativas do mesmo.

Isso torna-se bastante significativo, pois a subjetividade dos conceitos que envolvem a musicalidade contribui para a perpetuação da falta de sistematização no ensino desses aspectos, e com essas diretrizes iniciais presentes no material de Stark, é possível apresentar ao aluno um panorama de como funciona o processo de fraseado e de emissão de diferentes timbres. Por esses motivos, os professores Araújo (2018), Bandeira (2018), Raulino (2018) e Rieiro (2018) ressaltaram que o início do trabalho voltado para o aperfeiçoamento dos aspectos interpretativos acontece com esse material didático.

Para que o trabalho de desenvolvimento dos aspectos interpretativos seja efetivo, é importante que não haja impedimentos de natureza técnica, e por isso, os professores também afirmaram que esse material didático se adequa às necessidades do aluno que já não possui tantos problemas substanciais na técnica básica do instrumento.

Esse fator também está em consonância com a perspectiva teórica do desenvolvimento musical de Swanwick, já que, devido a característica cíclica do Modelo Espiral, para chegar ao nível “Expressão”, é necessário que os aspectos técnicos básicos existentes no nível “Materiais” já tenham sido trabalhados pelo aluno.

Como podemos observar na análise do conteúdo do material de Stark, a maneira como os aspectos técnicos são apresentados não segue um processo gradativo. Portanto, esses aspectos são apenas revisados e utilizados em extremos do instrumento, para que haja o

refinamento de conceitos que já devem ser anteriormente conhecidos pelo aluno, aperfeiçoando a técnica para a utilização em circunstâncias mais complexas. Como afirma o professor Bandeira (2018), o trabalho de Stark ajuda o aluno que está com a técnica mais consolidada a sair da zona de conforto, utilizando o que já aprendeu de maneira mais enfática.

Portanto, esse material didático pode ser melhor aproveitado por um aluno que já não possua problemas mais significativos na técnica, e que esteja no início da construção das suas concepções interpretativas. Pois, apesar de ser uma questão que está intrinsecamente relacionada com predileções individuais, torna-se necessário um direcionamento para que o clarinetista possa entender os conceitos básicos que envolvem todos os processos de elaboração da interpretação de uma obra musical, e esse é um processo essencial para o prosseguimento do desenvolvimento técnico-interpretativo.

Swanwick e Tillman (1986, p. 333) afirmam que, uma vez que o nível “Expressão” esteja bem estabelecido, “a repetição deliberada de padrões abre caminho agora para o desvio imaginativo”. E essa utilização da imaginação na interpretação da música acontece majoritariamente na variação da sua estrutura, que é feita inicialmente com base na especulação e depois seguindo as “convenções musicais aceitas” (SWANWICK; TILLMAN, 1986, p. 327).

Portanto, após conhecer os primeiros conceitos relacionados ao direcionamento de frases e a utilização de dinâmicas como parte da interpretação musical, o aluno passa a aplicar essas ferramentas de maneira cada vez mais complexa, seguindo as suas próprias concepções musicais. E os 32 *Estudos* de Rose abordam esses aspectos interpretativos de maneira bastante significativa, pois além de trabalhar os aspectos elementares da interpretação musical, como a sonoridade, as dinâmicas e o fraseado, esse material apresenta ao aluno algumas das possíveis variações na estrutura musical, seja pelas mudanças de caráter por meio de diferentes andamentos no mesmo estudo, ou pela aparição de pequenas cadências, que podem ser utilizadas para desenvolver os aspectos imaginativos da interpretação, cujo a natureza é mais idiossincrática. Ao mesmo tempo, o professor poderá atuar como mediador para que essas “convenções musicais” também sejam apresentadas para o aluno. Não para serem copiadas ou limitarem as concepções musicais do estudante, e sim para enriquecer o seu entendimento musical e, a partir deles, construir os seus próprios conceitos interpretativos.

Esse trabalho é possível devido a uma das características mais significativas dos estudos que formam esse material didático: a semelhança com obras musicais do repertório. Como podemos ver anteriormente na análise do material de Rose, essa proximidade se deve, tanto pela sua inspiração no trabalho de Ferling, como na maneira que estruturou cada um dos

estudos, adaptando todos os aspectos técnicos de maneira idiomática para o instrumento. É por esse motivo que a professora Silva (2018) afirma que esses estudos são muito importantes para auxiliar o aluno no entendimento das questões que envolvem a interpretação da música, e eles efetivamente “preparam para a realidade da performance”.

Swanwick afirma que algumas das características do instrumentista que está no terceiro estágio do seu Modelo Espiral (Forma), é que o “controle técnico, expressivo e estrutural é demonstrado de forma consistente [...] [e] percebe-se uma nítida noção de estilo e uma caracterização expressiva baseada em tradições musicais claramente identificáveis” (SWANWICK, 1994, p. 109). E esses são os principais aspectos presentes nesse material didático, que aborda de maneira bastante efetiva os aspectos técnicos já conhecidos pelo aluno, mas inseridos em um contexto musical muito similar a estrutura e estética das obras escritas para o instrumento.

Nesse sentido, a professora Silva (2018) ressalta a relação pedagógica entre os aspectos interpretativos trabalhados nesse material didático e o estudo do repertório do curso, o que contribui diretamente para o desenvolvimento do aluno:

Nessa altura [do curso superior] os alunos provavelmente já estão estudando o Concerto de Mozart, as Sonatas de Brahms, os [concertos do] Weber, e todo aquele repertório desse período, então meio que os estudos [do Rose] auxiliam as peças, e as peças andam de ‘mão dadas’ com esses estudos.

Esses fatores possibilitam um trabalho mais profundo voltado para o desenvolvimento interpretativo do aluno, aperfeiçoando a sua técnica para ser utilizada a favor da construção de um discurso musical coerente, individual e em consonância com a estética pertinente. E ao dar início a um trabalho de construção das primeiras concepções estéticas do aluno, Rose apresenta um fator preponderante para o próximo estágio do desenvolvimento musical, descrito por Swanwick como “Valor”.

Segundo a sua perspectiva teórica, Swanwick (1994, p. 90) aponta que a transição entre o nível “Forma” e o mais avançado entre os níveis do desenvolvimento musical está na capacidade de integrar de maneira coerente as mudanças da interpretação de uma forma musical com as concepções estéticas pertinentes. E como podemos observar na análise dos seus aspectos básicos, esse trabalho de construção das concepções estéticas do aluno iniciado nos *32 Estudos* de Rose aparece de maneira ainda mais aprofundada no material didático elaborado por Cavallini (*32 Capriccios*), que tem como principal diferencial justamente a apresentação dos fatores relacionados à estética do século XIX. E esse trabalho se dá por meio

do discurso musical que está construído sob uma concepção estética bastante específica, onde a técnica e a interpretação estão presentes de maneira equilibrada, a serviço desse um discurso. E é no desenvolvimento equilibrado da técnica, interpretação e conhecimento estético que o nível “Valor” é alcançado, onde:

[O instrumentista demonstra] segurança técnica e é estilisticamente convincente. Há refinamento de detalhes expressivos e estruturais e um sentimento de compromisso pessoal do intérprete com a música [...] o domínio técnico está totalmente ao serviço da comunicação musical. Forma e expressão fundem-se em um discurso musical pessoal e coerente. Novas perspectivas musicais são exploradas de maneira imaginativa e sistemática (SWANWICK, 1994, p. 109, tradução do autor)¹⁸

Mas segundo o professor Raulino (2018), para que o trabalho de todos esses aspectos que o material de Cavallini propõe seja realmente efetivo, torna-se necessário que os principais aspectos técnicos básicos do instrumento estejam sob controle, para que haja um trabalho mais concentrado na utilização dessa técnica em uma *performance* de maior desenvoltura interpretativa. A professora Silva (2018) corrobora com essa informação ao apontar ainda que a utilização prematura desse material pode levar o aluno a não trabalhar efetivamente todos os aspectos interpretativos e estéticos presentes nesses estudos, que podem passar despercebidos devido ao foco excessivo nos problemas técnicos que estão, naquele momento, além do seu nível de desenvolvimento, o que pode levá-lo ainda a desenvolver vícios para tentar resolver esses problemas de execução.

Os 30 *Capriccios* de Cavallini apresentam ao aluno um conceito mais abrangente no que tange à utilização dos aspectos técnicos e interpretativos substanciais para uma *performance* mais coerente musicalmente. E esse trabalho se dá pela inserção desses aspectos em uma linguagem esteticamente diversificada, indo além das repetições de padrões rítmicos ou das frases previsíveis, expandindo o entendimento do aluno quanto às capacidades técnicas e idiomáticas da clarineta.

Como podemos constatar na descrição de Swanwick, o processo de domínio dos aspectos técnicos do instrumento é um fator determinante para que o progresso através dos estágios de desenvolvimento musical seja contínuo, pois “nunca deixamos os níveis anteriores

¹⁸ demonstrates confident technical mastery and is stylistic compelling. There is refinement of expressive and structural detail and a sense of personal commitment. [...] Technical mastery totally serves musical communication. Form and expression are fused into a coherent and personal musical statement. New musical insights are imaginatively and systematically explored.

para trás, eles são parte da construção da compreensão musical” (SWANWICK, 1994, p. 95). Outro fator importante está na relação direta entre a técnica e a clareza com que as concepções interpretativas são transmitidas através do discurso musical, pois “seja qual for o nível dentro do qual se está operando, se a demanda técnica é maior do que o indivíduo domina, este pode não ser capaz de demonstrar a extensão da sua compreensão musical” (FRANÇA, 2000, p. 61).

Nesse sentido, os professores entrevistados apontam que o trabalho de desenvolvimento e aperfeiçoamento da técnica deve estar focado na manutenção dos fundamentos básicos da execução do instrumento, “que é o trabalho de escalas, as estruturas dos diferentes tipos de escalas, as menores harmônicas e melódicas, os arpejos e todas as suas variações” (RAULINO, 2018). E como podemos ver na sua análise, o trabalho desses aspectos é o objetivo primário do material didático do Baermann.

O professor Rieiro (2018) aponta ainda que o Baermann é um material trabalhado de maneira paralela aos demais materiais didáticos utilizados no ensino da clarineta, para que o clarinetista possa realizar a sua rotina diária de estudos da técnica básica da clarineta. E essa prática diária é fundamental para que a coordenação e controle dos dedos seja não apenas mantida, mas aperfeiçoada. Por isso, diferentemente dos demais materiais, os professores entrevistados indicaram que é aconselhável que o trabalho do Baermann, assim como outros materiais didáticos voltados especificamente para o estudo de escalas e arpejos, seja estudado de maneira contínua pelo clarinetista não apenas ao longo de todo o curso superior para desenvolver sua técnica, mas também durante toda sua trajetória profissional, para condicionar as habilidades adquiridas e expandir seus limites.

Materiais didáticos como representantes da oralidade e empirismo na construção do clarinetista

Os materiais didáticos aqui analisados, assim como grande parte da literatura, foram elaborados de maneira empírica por músicos-professores que tinham uma formação predominantemente voltada para a *performance*, e que a partir da observação das características demonstradas pelos seus alunos entenderam quais eram os aspectos específicos que precisavam ser trabalhados para que os mesmos continuassem o seu processo gradativo de desenvolvimento técnico-interpretativo, sempre baseados no seu próprio desenvolvimento como instrumentistas.

E como podemos perceber, apesar dessa natureza empírica, as concepções pedagógicas dos materiais está em consonância com as perspectivas teóricas do desenvolvimento musical apresentados a partir das diretrizes da educação musical, trabalhando de maneira significativa os fatores presentes em cada um dos estágios propostos por Swanwick.

Apesar de cada material didático apresentar aspectos técnicos e interpretativos distintos, com foco específico em um determinado tópico, a professora Silva (2018) ressalta que o professor pode alterar o direcionamento proposto pelo material, adequando o foco do estudo de acordo com as necessidades apresentadas pelo aluno:

você pode trabalhar tudo dentro desses materiais, emissão, respiração, você pode trabalhar várias coisas diante das necessidades que vão sendo apresentadas ali enquanto o aluno está tocando para você. De repente você vai trabalhar afinação com um desses materiais didáticos, então eles vão elucidar, deixar mais claro para o professor qual que é a necessidade do aluno. (SILVA, 2018)

Até mesmo a sequência de estudos proposta pode ser alterada de acordo com as individualidades de cada aluno, de modo a trabalhar com mais ênfase nos aspectos que necessitam de mais atenção naquele determinado momento da formação do clarinetista, como afirma o professor Rieiro (2018):

O que aconteceu comigo muitas vezes, é que de repente não seguia a sequência de materiais como eu tinha colocado na programação, eu seguia de acordo com as necessidades do aluno, inclusive às vezes eu pulava [determinados] estudos porque não precisava, eu sempre só fazia a 'radiografia' do que o aluno está precisando e aí começo a trabalhar os estudos em função disso que o aluno está necessitando. Ou seja, não adianta eu trabalhar algo que o aluno já domina, eu trabalho aquilo que o aluno está necessitando para crescer.

E devido a esses diferentes tipos de abordagem possíveis, o professor Veríssimo (2018) afirma que a efetividade dos materiais didáticos depende muito do momento em que são aplicados, já que cada trabalho tem objetivos e graus de dificuldade muito diferentes, e esse direcionamento pedagógico está a cargo do professor, que irá identificar as necessidades do aluno e utilizar de maneira gradativa o material didático que acredite ser o mais pertinente para aquele estágio do desenvolvimento do clarinetista.

Portanto, quem irá construir a relação direta entre os materiais didáticos e o desenvolvimento técnico-interpretativo do clarinetista será o professor, que tem o papel

fundamental de decidir de qual maneira, e em que momento, será utilizado determinado material, para que o processo de desenvolvimento do aluno seja contínuo e aborde de maneira eficiente todos os aspectos necessários para a sua formação.

Dito isto, é importante salientar também que os materiais didáticos aqui listados pelos professores como os mais utilizados no curso superior, ainda representam uma concepção de interpretação vinculada a um perfil construído fundamentalmente até o início do século XX, e que ainda se mantém como o ideal para a formação do clarinetista, apesar da diversidade de práticas musicais, repertório e campos de trabalho da contemporaneidade. Por isso, eles atendem a um contexto bastante restrito, não explorando conceitos que estão presentes no cenário musical atual.

Os professores entrevistados apontam que essa limitação se dá principalmente pelas lacunas existentes na literatura, já que, como podemos observar anteriormente, houve uma drástica diminuição na produção de materiais didáticos após a metade do século XX.

No que tange aos aspectos técnicos, os professores apontam que a maior ausência está no trabalho das técnicas estendidas. Embora existam alguns materiais voltados para esse tipo de técnica, o professor Bandeira (2018) afirma que “ainda precisamos de um material didático que aborde técnicas estendidas de uma maneira mais didática e musical também”, pois os trabalhos existentes se limitam a descrever o efeito sonoro produzido pela técnica, então não há um trabalho progressivo, organizado de uma maneira pedagógica e inseridos em um contexto musical para que o aluno pratique esses conceitos. A falta de conhecimento dessas técnicas limita de forma considerável o repertório do clarinetista, e consequentemente seus campos de atuação profissional. Além disso, a professora Silva (2018) indica que esses não são aspectos tão recentes na história do instrumento, visto que há obras que utilizam esses efeitos a mais de 50 anos:

estamos ficando muito atrasados e defasados, pois desde a década de 30 e 40 que se usa essas técnicas, e agora a gente continua se perguntando como executar determinado efeito, então eu acho que estamos defasados em nossa realidade. Claro que estou falando genericamente, não são todos os professores, não são todas as universidades (SILVA, 2018).

Já no quesito interpretativo, a maior carência sentida está relacionada ao trabalho de desenvolvimento das concepções estéticas da música brasileira. Os professores apontaram que não há na literatura materiais que apresentem ao aluno os diferentes gêneros da música popular brasileira, de modo a trabalhar suas diferentes formas, características e peculiaridades

estilísticas, o que seria essencial para a construção de uma concepção estética de cada um desses diferentes gêneros:

Sinto falta de materiais didáticos preparatórios com a linguagem da música brasileira, com acentuações, fraseados, explicando melhor a interpretação da música brasileira [...] quando você pega algo de música brasileira para tocar, já é uma obra - um choro, um maxixe, um frevo. (VERÍSSIMO, 2018)

Além de ampliar o campo de atuação do clarinetista, iniciando um trabalho mais específico para a sua inserção na música popular, esse trabalho estético também é fundamental para instrumentistas que irão atuar na música erudita, já que muitas obras de compositores nacionais utilizam conceitos estruturais, melódicos e harmônicos presentes nesses gêneros populares brasileiros.

Há ainda diversos outros aspectos que carecem de um trabalho mais específico através de materiais didáticos, mas esses dois exemplos citados representam bem o dinamismo do cenário musical, que está em constante transformação, e o ensino de instrumento também deve seguir essa premissa, pois, como afirma o professor Veríssimo (2018), “o instrumento tem possibilidades infinitas, a cada momento você pode descobrir alguma coisa que ninguém tinha despertado ainda”. Por isso, torna-se necessário que haja uma constante reflexão sobre o perfil do clarinetista que está sendo construído nos cursos superiores, para que esse atenda, de fato, as demandas da contemporaneidade. E a partir disso, desenvolver materiais didáticos que também abordem os aspectos técnicos e interpretativos necessários para a formação de um instrumentista capaz de atuar efetivamente nos diversos contextos musicais da atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi dito anteriormente, apesar do significativo crescimento no número de pesquisas sobre o ensino de instrumento, há uma considerável lacuna na literatura, principalmente nos assuntos voltados para o ensino de instrumentistas que desejam se profissionalizar. O distanciamento desse tema nas pesquisas do campo da educação musical, que podemos averiguar na revisão de literatura do capítulo 1, contribui de forma intensa para a perpetuação do ensino conservatorial, já que a falta do embasamento teórico-metodológico, já desenvolvido no campo da educação musical, faz com que os professores de instrumento em nível superior, que comumente tem uma formação mais voltada para a performance, mantenham a tradição oral e a essência empírica do ensino de instrumento, que apesar de ter a sua importância, possui limitações no que diz respeito a abordagem dos conceitos necessários para atuação do instrumentista no abrangente cenário musical da contemporaneidade. Outro fator importante apontado no primeiro capítulo foi a contextualização histórica do desenvolvimento dos materiais didáticos utilizados no ensino de instrumento, onde pudemos desvincular os mesmos da natureza tecnicista que lhes é atribuída devido as características dos conservatórios de música, que foram responsáveis pela produção em grande escala deste tipo de trabalho. Mas, como foi demonstrado, os materiais didáticos são um reflexo da tendência pedagógica da época em que foram elaborados, e, portanto, não se limitam às concepções presentes nos moldes conservatoriais.

Para atingir os objetivos específicos propostos, o referencial teórico e os processos metodológicos apresentados no capítulo 2 foram fundamentais. A pesquisa documental permitiu identificar os principais materiais didáticos utilizados pelos professores de clarineta da UFPB, UFPE e UFRN, a partir da análise dos seus planos de curso. Já a análise desses documentos permitiu compreender os aspectos técnicos e interpretativos em cada material, enquanto que as entrevistas semiestruturadas foram utilizadas para entender as principais concepções dos professores sobre as características desses materiais e sua relação com o processo de desenvolvimento musical do clarinetista. Nesse sentido, o referencial teórico foi essencial para o entendimento das concepções sobre o desenvolvimento musical sob uma perspectiva teórica, fundamentando o olhar analítico das características e aspectos fundamentais dos materiais didáticos assim como do depoimento dos professores, contribuindo significativamente para a articulação dessas perspectivas.

Ao delinear um panorama histórico da construção do ensino superior em clarineta no Brasil no capítulo 3, foi possível entender algumas das diretrizes pedagógicas que foram construídas pelos professores brasileiros e estrangeiros que atuaram nas instituições brasileiras de ensino. Essas concepções se mostraram relevantes também para a escolha dos materiais didáticos que formariam a base do currículo das instituições, tendo como maior referência os trabalhos desenvolvidos na Europa, principalmente no século XIX. E ao entender todo o contexto histórico da criação dos materiais didáticos elaborados especificamente para o ensino da clarineta, podemos verificar que durante e após o século XX há uma significativa diminuição no número de materiais didáticos que tiveram grande aceitação entre os professores de clarineta. Essa situação se deu, principalmente, pela falta de inovação na forma de trabalhar os aspectos técnicos e interpretativos necessários para a formação do clarinetista, fazendo com que os trabalhos do século XIX se mantivessem como a maior referência da literatura.

Essa realidade é refletida na construção da estrutura curricular dos cursos superiores em música atuais, que, como podemos ver, ainda estão majoritariamente atrelados a concepções artísticas e pedagógicas que não estão mais em consonância com o contexto atual, baseando-se ainda no perfil do instrumentista construído sob as perspectivas conservatoriais. Além disso, a utilização dos materiais didáticos é significativamente afetada pela falta de sistematização dos processos de ensino e aprendizagem do instrumento, sendo muitas vezes aplicados de maneira instintiva, sem deixar claro quais são os objetivos e motivos para o estudo daquele determinado material, ou quais serão os próximos passos para que o clarinetista continue o seu processo de desenvolvimento. Nessa direção, esta pesquisa buscou elucidar alguns dos processos que estão diretamente relacionados com os materiais didáticos utilizados no ensino da clarineta no nível superior, mais especificamente, sua relação com o desenvolvimento técnico-interpretativo do clarinetista.

A partir da triangulação entre as características e aspectos fundamentais presentes nos materiais didáticos, o depoimento dos professores e a perspectiva teórica sobre o desenvolvimento musical realizada no capítulo 4, podemos concluir que embora os materiais didáticos tenham o seu próprio direcionamento e foco específico, a utilização efetiva desses materiais para o desenvolvimento do clarinetista está consideravelmente vinculada ao professor, que poderá identificar as necessidades do aluno levando em consideração as suas especificidades e direcionar o foco dos estudos de acordo com os aspectos técnicos e interpretativos necessários para a formação do aluno naquele momento. Isso torna-se bastante significativo, já que evidencia a importância do professor no processo de desenvolvimento do

aluno e na utilização dos materiais didáticos, pois é a partir da forma como os conceitos presentes nestes trabalhos são abordados pelo professor, que o aluno poderá aperfeiçoar sua técnica e concepções interpretativas de maneira efetiva.

Por fim, este trabalho teve como finalidade preencher apenas algumas das lacunas da área, e, a partir das concepções aqui apresentadas, servir de base para o desenvolvimento de novas investigações acerca do ensino da clarineta no Brasil, onde ainda há, evidentemente, uma imensa variedade de assuntos relacionados à pedagogia do instrumento que podem ser aprofundados em futuras pesquisas, como por exemplo, a sistematização e elaboração de diferentes práticas pedagógicas, as variadas metodologias possíveis para aplicação de cada material didático, a sua relação com o estudo do repertório trabalhado no curso superior, e até mesmo o desenvolvimento de novos materiais que possam preencher as lacunas apresentadas pelos professores entrevistados, além de outros possíveis desdobramentos que possam contribuir para o desenvolvimento da área.

Referências

ALBERTO, Gabriel Gagliano Pinto. *O professor José Botelho e a escola brasileira de clarineta na segunda metade do século XX*. 2015. 180f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

ALMEIDA, Maria Berenice Simões de. *Processos criativos no ensino de piano*. 2014. 189f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ALVES, Alda Judith. A “revisão de bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992.

ALVES, Cristiano Siqueira. *Uma Proposta de Análise do Papel Formador Expresso em Bandas de Música com Enfoque no Ensino da Clarineta*. 1999. 138f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

_____. *O processo de emissão do som na clarineta: proposição e validação de um plano de instrução*. 2013. 223f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61 - 69, fev/jul. 1992.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Educação pianística: o rigor pedagógico dos conservatórios. *Revista Hodie*, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 75 - 96, 2006.

AMORIM, Herson Mendes. A metodologia de ensino da clarineta em Belém do Pará: um estudo sobre as práticas de ensino de duas instituições locais e suas contribuições à profissionalização. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 16. 2014, Blumenau, *Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento*. Blumenau: FURB, 2014.

_____. O ensino da clarineta em Belém do Pará: considerações gerais. Salvador: *Revista Clarineta*, 2016. Disponível em: <<http://www.revistaclarineta.com.br/edicoes/clarineta-02/>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

ARAÚJO, Amandy Bandeira. *The comprehensive pedagogical approach to clarinet of D. Ray McClellan*. 2016. 154f. Tese (Doutorado em Música). University of Georgia, Athens, 2016.

ARAÚJO, João Paulo. Entrevista concedida por João Paulo Araújo a Eduardo Filipppe de Lima por videoconferência. Arquivo de vídeo [mp4], duração de 01:10:05, 24 set. 2018.

BAERMANN, Carl. *Vollständige clarinett schule, op. 63-64*. Offenbach am Main: Johann André, 1864.

BANDEIRA, Amandy. Entrevista concedida por Amandy Badeira a Eduardo Filippe de Lima por videoconferência. Arquivo de vídeo [mp4], duração de 01:04:06, 28 set. 2018.

BARBOSA, Joel. *Da Capo: Método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda*. Jundiaí: Keyboard editora musical, 2004.

BERR, Frédéric. *Méthode complete de clarinette*. Paris: Meissonnier, 1836.

_____. *Traité complet de la clarinette*. Paris: Librairie musicale de E. Duverger, 1836.

BLAYNEY, William. *Clarinetist and teacher, contributions and influences on clarinet playing in the twenty first century*. 2012. 123f. Tese (Doutorado em Música). Louisiana State University, Louisiana, 2012.

BLASIUS, Frédéric. *Nouvelle méthode de clarinette*. Paris: 1796.

BORÉM, Fausto. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 13, p. 45 - 54, mar. 2006.

BOTELHO, Louise; CUNHA, Cristiano; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e sociedade*, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BULFONE, Nicola; GIANI, Marco. *Cavallini: Capriccios for clarinet - Duos*. Germany: Naxos, 2014. 2 discs (155 min.).

CABEZAS, Helena Carreras. *Estudo sobre aspectos pianístico-pedagógicos desenvolvidos no primeiro volume do Játékok, de György Kurtág*. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CAIRO, Uira Nogueira de Barros. *Interações nas Relações de Ensino e Aprendizagem da Bateria em Grupo*. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CALISSENDORFF, Maria; HANNESSON, Haukur. Educating orchestral musicians. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 34, n. 2, p. 217 - 223, 2017.

CANTÃO, Jacob Furtado. A Educação Musical da Criança Através da Clarineta Dentro da Sistematização de Uma Experiência Pedagógica. *Revista da Associação Brasileira de Clarinetistas*, Salvador, p. 46-51, 2000.

CARVALHO, Maria Salete de. Análise do método der Cello-bär de Heike Wundling à luz do modelo C(L)A(S)P e da teoria de desenvolvimento musical de Keith Swanwick. *Cadernos do Colóquio*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 25 - 42, 2009.

CASTRO, José Carlos de. *Regras Básicas para o Ensino da Embocadura na Clarineta*. 1995. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

CAVALLINI, Ernesto. *30 caprices*. Edited by Alamiro Giampieri. Milan: Ricordi, 1904.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. *Levantamento de Teses e Dissertações sobre o Ensino da Performance Musical – 2015*. São Luís: ENSAIO, 2015. Disponível em <<http://musica.ufma.br/ensaio/>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

CERQUEIRA, Denize Rodrigues. *Modelo de improvisação de Zé Bodega no choro, baseado nos conceitos de horizontalidade e verticalidade de George Russell*. 2015. 111f. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CISLAGHI, Mauro César. A educação musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José (SC): três estudos de caso. *Revista da Abem*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 63 - 75, 2011.

COSTA, Bruno Xavier Marinheiro de Oliveira. *A leitura musical no processo de formação do violonista: perspectivas a partir dos materiais didáticos utilizados no ensino superior*. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Música). CCTA, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

COSTA, Hermes Siqueira Bandeira. *A docência online: um caso no ensino de teclado na licenciatura em música a distância da UnB*. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

COSTA, Maria Clara; BARBOSA, Jaime Filipe. Avaliação da performance instrumental pelos professores de trompete: questões e desafios. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 31, p. 134 - 148, 2015.

DEL BEN, Luciana Marta. *A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação e apreciação musical em um contexto educacional brasileiro*. 1996. 249f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

FAGERLANDE, Marcelo. *Padre José Maurício: o método de pianoforte do Padre José Maurício Nunes Garcia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: RioArte, 1996.

FEITOSA, Radegundis Aranha Tavares. *O ensino de trompa: um estudo dos materiais didáticos utilizados no processo de formação do trompista*. João Pessoa, 2013. 115f. Dissertação (Mestrado em Música). CCTA, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

_____. *Música brasileira popular no ensino da trompa: perspectivas e possibilidades formativas*. 2016. 167 f. Tese (Doutorado em Música). CCTA, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

FLACH, Gisele Andrea. *Arranjos para piano em grupo: um estudo sobre decisões, escolhas e alternativas pedagógico-musicais*. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FRAGA, Vinicius de Sousa; BARBOSA, Joel Luís. *A presença da clarineta nas instituições de ensino superior brasileiras*. Salvador: Revista Clarineta, 2016. Disponível em: <<http://www.revistaclarineta.com.br/edicoes/clarineta-01/>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

FRANCO, Paula Cordeiro. *A coleção de seis peças para principiantes, para violino e piano, de George Marinuzzi como material suplementar ao repertório do método Suzuki*. 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Performance instrumental e educação musical: a relação entre compreensão musical e técnica. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 1, p. 52-62, 2000.

FREIRE, Ricardo Dourado. *The History and Development of the Clarinet in Brazil*. 2000. 173f. Tese (Doutorado em Música). Michigan State University, Michigan, 2000.

GARBOSA, Guilherme Sampaio. Formação do Professor de Clarineta no Contexto Brasileiro. *Revista da Associação Brasileira de Clarinetistas*, Salvador, p. 9-12, 2000.

GARBOSA, Guilherme Sampaio; BARBOSA, Joel Luís; FRAGA, Vinicius de Sousa. *A produção de conhecimento sobre a clarineta no Brasil*. Salvador: Revista Clarineta, 2018. Disponível em: <<http://www.revistaclarineta.com.br/edicoes/clarineta-05/>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

GLASER, Scheilla Regina. *Instrumentista & professor: contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor*. 2005, 214 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2005.

GOUVEIA, Rodrigo Borges Lima. *Wascyli Simões dos Anjos: metodologias EMUFRN*. 2014. 110f. Dissertação (Mestrado em Música). Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014.

GUERZONI, Felipe Boabaid. *A arte da improvisação de Nelson Faria: influências na pedagogia da música popular brasileira*. 2014. 173f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

HARDER, Rejane. Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras: novas competências requeridas. *Revista Hodie*, Goiânia, v. 3, n. 1/2, 2003.

_____. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008.

HOEPRICH, Eric. *The Clarinet*. London: Yale University, 2008.

JORQUERA, J. Maria Cecilia. Métodos Históricos o Activos en Educación Musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música em La Educación*, n. 14, nov. 2004. Disponível em: <<http://musica.rediris.es/leeme/>>. Acesso em 22 junho 2018.

JUNIOR, Edgar Gomes Marques. *Aprendizagem de violão em um curso de licenciatura em música à distância: relações entre estudantes e material didático*. 2013, 85 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

KLOSÉ, Hyacinthe Eleonore. *Méthode pour server à l'enseignement de la clarinette à anneaux mobiles et de celle à treize clefs*. Paris: Meissonnier, 1843.

_____. *20 Characteristic studies for clarinet*. Edited by Stanley Drucker. New York: International Music Company, 1971.

LANGEY, Otto. *Practical tutor for the clarinet*. London: Hawkes & Son, 1945.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LAZARUS, Henry. *New and modern method for the Albert and Boehm system clarinet*. London: J. R. Lafleur & Son, 1881.

LEFÉVRE, Jean Xavier. *Méthode de clarinette*. Paris: Impr. Du Conservatoire de Musique, 1802.

LEHRER, Charles-David. *An introduction to Franz Wilhelm Ferling's 48 studies, op. 31*. Boulder: International Double Reed Society, 2008. Disponível em: <https://www.idrs.org/scores/Ferling/Introduction.html>. Acesso em: 31 ago. 2018

LIMA, Telma; MIOTO, Regina. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MACHADO, André Campos. *A improvisação livre como metodologia de iniciação ao instrumento: uma proposta de iniciação (coletiva) aos instrumentos de cordas dedilhadas*. 2014. 269 f. Tese (Doutorado em Artes), Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARIANO, Anderson de Sousa. *Diretrizes e perspectivas para o ensino superior de guitarra elétrica no Brasil*. 2018. 450 f. Tese (Doutorado em Música). CCTA, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

MAXEY, Lawrence. *An analysis of two pedagogical approaches to selected etudes from the Cyrille Rose Thirty-two etudes for clarinet*. 1968. 288f. Tese (Doutorado em Música). Eastman School of Music, University of Rochester, Rochester, 1968.

MAXEY, Larry. *The Rose 32 etudes: The Metamorphosis*. Dekalb: Northern Illinois University, 2015. Disponível em: <https://www.niu.edu/gbarrett/resources/rose-32-etudes.shtml>. Acesso em: 15 ago. 2018

MEIRELLES, Camila Torres. O ensino de viola no Brasil: perspectivas teóricas e metodológicas. In: CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ISME, 11. 2017, Natal, *Anais da Conferência Regional Latino-americana de Educação Musical da Isme*. Natal: ABEM, 2017.

MIRANDA, Fábio de Souza. *Roda de viola: jogos musicais no ensino coletivo de viola caipira*. 2016. 193f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MODOLO, Thiago Grando. *A formação musical e pedagógica em quatro cursos superiores de guitarra elétrica no Brasil*. 2015, 195 f. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MOURA, Kelly Davis Cruz. *A relação professor-aluno no ensino de violino no curso de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. 2013, 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, José Antônio de. *Fanfarras Escolares Municipais de Salvador: análise e descrição de aspectos norteadores da prática musical no ensino de instrumentos*. 2013, 101 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

OLIVEIRA, Antonio Henrique Seixas de. *Métodos e ensino de trombone no Brasil - uma reflexão pedagógica*. 2010. 282 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PAES, José Eduardo Tome. *Processos mentais subjacentes à improvisação idiomática*. 2014. 217f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

PEREIRA, Luciano Silveira. *Aspectos da performance historicamente orientada do repertório setecentista para clarinete*. 2010. 203f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PEREIRA, Marcelo das Dores. *Procedimentos rítmico-melódicos na performance de Altamiro Carrilho: um estudo de caso aplicado ao ensino do choro*. 2016. 78f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, 90-103, jun. 2014.

PIRES, Nabor. *Método para clarineta*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1947.

POMPEO, Samuel André. *Estudo de sonoridade em saxofone: mapeamento e aprimoramento de técnicas*. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Ética na pesquisa em música: definições e implicações na contemporaneidade. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 27, p. 7 - 18, 2013.

RAULINO, Jailson. Entrevista concedida por Jailson Raulino a Eduardo Filipe de Lima por videoconferência. Arquivo de vídeo [mp4], duração de 44:01, 27 set. 2018.

REIS, Marcilely da Silva. *Escola Brasileira de Trombone: um estudo sobre práticas pedagógicas*. 2016. 474 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

REYS, Maria Cristiane Deltregia. *Métodos para iniciação de crianças ao violoncelo: leituras e usos - um estudo na região sul do Brasil*. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

REYS, Maria Cristiane Deltregia; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Reflexões sobre o termo “método”: um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Correte (1741). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 107 - 116, set. 2010.

RIEIRO, Carlos. Entrevista concedida por Carlos Rieiro a Eduardo Filipe de Lima por videoconferência. Arquivo de vídeo [mp4], duração 01:00:06, 20 set. 2018.

ROESER, Valentin. *Gamme de la clarinette, avec six duo pour cet instrument*. Paris: Mercier, 1760.

_____. *Essai d’instruction à l’usage de ceux qui composent pour la clarinette et le cor*. Paris: Mercier, 1764.

ROSE, Cyrille. *Thirty-two etudes for clarinet*. New York: Carl Fisher, 1913.

SAMPAIO, Marcelo Almeida. *Métodos brasileiros de iniciação ao piano: um estudo sob o ponto de vista pedagógico*. 2001. 136f. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

SANTOS, Caio Marcio Ferreira Chaves dos. *Improvisação jazzística: o uso de scripts como ferramenta de estudo*. 2017. 90f. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Jayoleno dos. *A Clarineta*. 1945. Tese de Livre Docência. Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1945.

_____. *Aspectos da Virtuosidade na Clarineta*. 1949. Tese de Catedrático. Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1949.

SANTOS, Wilson Rogerio dos. *Educação musical coletiva com instrumentos de arco: uma proposta de sistema em níveis didáticos*. 2016. 498f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SCARDUELLI, F.; FIORINI C. F. O violão na universidade brasileira: um diálogo com docentes através de um questionário. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 31, p. 215-234, 2015.

SERAFIM, Leandro Libardi. *Ensino-aprendizagem de instrumentos de sopro/metais em contextos coletivos: abordagens metodológicas e materiais didáticos para a formação de licenciandos em música*. 2016. 34 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, Ricardo Costa Laudares da. *Ensino e aprendizagem de improvisação em um curso superior de Música*. 2013. 193f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Aynara. Entrevista concedida por Aynara Silva a Eduardo Filipe de Lima por videoconferência. Arquivo de vídeo [mp4], duração de 51:55, 19 set. 2018.

SILVEIRA, Fernando José. Quero estudar clarineta. Como começar??? *Jornal dos Músicos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 15, 1998.

_____. Cursos de bacharelado em clarineta no Canadá e no Brasil: Um estudo comparativo. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL/CONGRESSO REGIONAL DA INTERNATIONAL SOCIETY OF MUSICAL EDUCATION NA AMÉRICA LATINA, 16, 2007, Campo Grande. *Anais do XVI Encontro Anual da Associação Nacional de Educação Musical/Congresso Regional da "International Society of Musical Education" na América Latina*. Campo Grande: UFMS, 2007.

_____. Listagem comentada dos estudos acadêmicos e publicações sobre temas relacionados à clarineta no Brasil. *Revista Hodie*, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 115 - 127, 2008.

_____. Antonio Luis de Moura: o primeiro clarinetista virtuoso brasileiro e fundador da cátedra de clarineta no Brasil. *Revista Hodie*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 93 - 111, 2009.

_____. Cavallini Years in Brazil: Which one?. *The Clarinet Magazine*, v. 37, p. 68-71, 2010.

_____. Clarinetistas Portugueses no Brasil do Século XIX: sua influência na consolidação do uso profissional e do ensino da clarineta no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL "A MÚSICA NO ESPAÇO LUSO-BRASILEIRO: UM PANORAMA HISTÓRICO", 2013, Lisboa. *A música no espaço luso-brasileiro: um panorama histórico*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2013. p. 320-329.

_____. Clarineta à vista!!! 200 anos do ensino da clarineta no Brasil: uma singela homenagem aos fundadores. Salvador: Revista Clarineta, 2018. Disponível em: <<http://www.revistaclarineta.com.br/edicoes/clarineta-04/>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

STARK, Robert. *Grosse theoretisch praktische klarinett-schule, op. 49*. Heilbronn: C. F. Schmidt, 1892.

STEIN, Keith. *The art of clarinet playing*. Princeton: Summy-Birchard Music, 1958.

SUBIETA, Glória Cira Pereira. *Abordagem Construtivista ao Ensino Básico da Clarineta*. 1998. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

_____. Ensino instrumental enquanto ensino de música. Trad. Fausto Borém. Rev. Maria Betânia Parizzi. *Cadernos de Estudo-Educação Musical*, Belo Horizonte, n. 4/5, p. 7-14, nov. 1994.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, London, v. 3, n. 3, p. 305 - 339, 1986.

TOSSINI, Rosa Barros. *Aprender improvisando: o papel da improvisação na aprendizagem da clarineta com crianças entre 6 e 11 anos*. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

VANDERHAGEN, Amand. *Méthode noevelle et raisonnée pour la clarinette*. Paris: Boyer, 1785.

_____. *Noevelle méthode de clarinette*. Paris: Boyer, 1796.

VERÍSSIMO, Arimateia. Entrevista concedida por Arimateia Veríssimo a Eduardo Filipe de Lima por videoconferência. Arquivo de vídeo [mp4], duração de 28:33, 10 out. 2018.

VIANA, José Eduardo Guerra. *Escola francesa de clarinete*. 2017. 60f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Porto, 2017.

WESTON, Pamela. *Baermann family*. Oxford: GROVE MUSIC ONLINE, 2001. Disponível em:

<<http://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000001754>>. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. *More Clarinet Virtuosi of the Past*. 2. ed. London: Emerson Edition, 2002.

YOST, Michel. *Méthode de clarinette*. Paris: 1800.

APÊNDICES

Apêndice A

Entrevista semiestruturada a ser realizada com os professores de clarineta



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

- 1- Como se deu sua iniciação musical?
- 2-Quais foram os professores que mais lhe influenciaram?
- 3- Que tipos de materiais didáticos utilizou ao longo da sua formação, em especial na graduação?
- 4- Quais desses materiais destacaria como mais importantes para o seu desenvolvimento como músico? Por quê?
- 5 - Há quanto tempo e onde já atuou como professor de instrumento?
- 6 - Como se deu o início da sua carreira como docente na universidade? Já havia um curso com habilitação específica para clarineta e um plano de curso consolidado?
- 7 - Como foi o processo de escolha dos materiais didáticos que você utiliza?
- 8 - Dos materiais didáticos listados no seu plano de curso para o Bacharelado em Música, você poderia listar quais considera os 5 principais?
- 9 - Quais conteúdos específicos você trabalha em cada um desses materiais e em que etapa do desenvolvimento do aluno utiliza cada um?

10 - Na sua opinião, os materiais didáticos escritos para a clarineta já abrangem todos os aspectos necessários para o ensino do instrumento? Ou há lacunas na literatura, áreas importantes para o desenvolvimento de novos materiais?

Apêndice B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre “O ensino da clarineta em nível superior: materiais didáticos e o desenvolvimento técnico-interpretativo do clarinetista” e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Eduardo Filippe de Lima, aluno do Curso de Mestrado em Música da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Henrique Ribeiro.

O objetivo do estudo é compreender as principais relações entre os materiais didáticos mais utilizados pelos professores de clarineta nos cursos de Bacharelado em Música da Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e o desenvolvimento técnico-interpretativo do clarinetista.

A finalidade deste trabalho é contribuir com a área da Educação Musical, preenchendo a lacuna existente nas pesquisas sobre o ensino da clarineta em nível superior, criando um suporte acessível para o planejamento pedagógico de professores, com base nas diferentes características trabalhadas em cada material estudado, se adequando à necessidade do aluno.

Solicitamos a sua colaboração para a realização das entrevistas, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de música e publicar em revista científica. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde, nem para sua integridade moral.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador:

Eduardo Filippe de Lima

Endereço: Av. Caetano Filgueiras nº 913, Torre, João Pessoa - PB

Telefone: (83) 99884-9366

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: **comitedeetica@ccs.ufpb.br**

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.